

**UNIVERSIDADE DE COIMBBRA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**



---

# **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO**

---

**PAULO SÉRGIO PEREIRA DE CARVALHO**

**COIMBRA**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE COIMBBRA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

# **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO**

Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra, para cumprir os requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Dr<sup>a</sup> Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva da FCDEF – UC e co-orientação do professor Luís Miguel Oliveira Santos Morgado do Centro de Estudos de Fátima. Esta obra deve ser citada como: Carvalho, P. (2011) “*Relatório Final de Estágio*”. Coimbra: FCDEF - UC

**PAULO SÉRGIO PEREIRA DE CARVALHO**

**COIMBRA**

**2011**

## Agradecimentos

Na concretização do Estágio Pedagógico, desejo manifestar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram, directamente ou indirectamente, para a sua realização. Assim, as minhas palavras de apreço e gratidão vão para:

Os meus pais pelas palavras de incentivo, pela paciência, compreensão, apoio e amor demonstrado ao longo de toda a minha vida, pela incansável força que me transmitiram e pelos valores que fazem de mim a pessoa que sou hoje.

A minha Irmã, Cristiana Carvalho, agradeço todo o seu amor, carinho, admiração e presença incansável ao longo da minha existência e em particular, nestes dois anos de Mestrado.

A Namorada, Vanessa Calisto, sobretudo pela sua imensa compreensão, espírito de sacrifício, mas sobretudo pelos poucos momentos de lazer em conjunto.

O amigo André Luís, que desde a primeira viagem, ofereceu o seu apoio, ânimo e sugestões durante estes dois anos.

O amigo Duarte Penas, pelos diálogos estabelecidos, todos os dias na Piscina de Santa Catarina sobre a matéria e conteúdo de ensino.

Os colegas de Mestrado, em particular para o Núcleo de Estágio, pela amizade e companheirismo.

O Grupo de Educação Física por toda a amabilidade demonstrada.

Os alunos do 12º ano do Curso de Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades pelos desafios potencializados, pela abertura a novos interesses e saberes, pela motivação crescente ao longo do ano pelas aulas de Educação Física, pela partilha de experiências positivas e aprendizagens fundamentais na minha carreira docente, pela excelente relação humana estabelecida e por todo o empenho e esforço conseguido ao longo do ano, Parabéns!!

Os Professores e Funcionários do Centro de Estudos de Fátima, pela amabilidade e colaboração prestada sempre que solicitada.

Os Professores/Treinadores, Nuno Coito, Paulo Sérgio, Jorge Cação, Nuno Agostinho, Chaleira Damas, Stélio Lage e Susana Paixão, pela atitude aberta que fomentou o meu “saber fazer”.

A todos os amigos e colegas que sentiram uma maior ausência da minha parte.

O Orientador de Escola, Professor Luís Morgado, pela dedicação e disponibilidade, ao longo de todo o ano lectivo, pelas palavras e observações ricas em “saberes”, pela supervisão e acompanhamento, pelo respeito e compreensão a um espírito inovador e desafiante, pela liberdade de acção, o meu muito obrigado! Em muito contribuíram para a aquisição e consolidação de conhecimentos fundamentais à docência em Educação Física.

A Orientadora de Faculdade, Elsa Silva, pelo convite à descoberta, pelo abrir de horizontes, pelo despertar de exigência e determinação na aquisição de saberes para uma melhor prática pedagógica, pelos conhecimentos transmitidos que enriquecessem a bagagem de um futuro professor, o meu muito obrigado!

A mim, por mais uma vez aceitar novos desafios e acreditar que sou capaz de os contornar. Pelo investimento deste ano, que tanto contribuiu para me manter activo nas aprendizagens e no desejo de aprender muito mais. *“Pedras no caminho? Guardo-as todas. Um dia vou construir o meu castelo!”*(Fernando Pessoa).

Um obrigado com o olhar.

## Resumo

A experiência docente propiciada no decorrer do Estágio Pedagógico centra-se no conceito de currículo que atende ao princípio de “diferenciação”, “adequação” e “flexibilidade” em função do aluno e das aprendizagens significativas para o mesmo.

Neste sentido, o percurso formativo do aluno pode ser concretizado de forma diferenciada, embora assente num quadro de referência consistente e com orientações claras no que respeita às aprendizagens consideradas fundamentais.

À luz destes princípios torna-se fundamental a aquisição de competências pedagógicas, não só no que respeita aos conhecimentos específicos de cada modalidade desportiva, mas também no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de potencialização das estratégias motivacionais associadas à prática desportiva e à participação consistente nas aulas de educação física, por parte dos alunos do 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

A aquisição, o aumento e a consolidação destas competências torna-se possível quando ocorrem aprendizagens também elas significativas para o próprio professor, tendo como pilar de apoio a supervisão e orientação fornecida por docentes experientes na área, a realização da avaliação contínua para o alcance dos objectivos pedagógicos, a escuta activa face às necessidades e interesses dos alunos, assim como, a manutenção do pensamento crítico e reflexivo face às experiências vividas em Estágio Pedagógico.

A par das competências profissionais, emergem as qualidades humanas e competências pessoais e sociais do professor igualmente importantes para a concretização de uma prática docente de qualidade e uma boa relação pedagógica (professor-alunos), variável central no ensino-aprendizagem dos alunos.

Este Relatório de Estágio pretende ser o reflexo (do início) de um longo percurso na aprendizagem do saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar.

**Palavras-Chave:** Diferenciação, aprendizagem significativa, adequação, flexibilidade, avaliação, relação pedagógica e pensamento crítico/reflexivo.

## **Abstract**

The teaching experience of this pedagogical internship is centered on the concept of curriculum that takes into account some principles contingent on the pupils and their meaningful learning. Those principles are: ‘differentiation’, ‘adequacy’ and ‘flexibility’.

Towards this idea, the pupil experience can be differentiated, but it must also count on consistent references with clear orientations for basic learning.

Thereby, the teacher must learn pedagogical skills about each sport method and about the teaching-learning process. With this, it is possible to stimulate the motivation and consistent participation in sport practice of the students of grade 12 from a humanity program during the physical education classes.

It is possible to learn, increase and strengthen those skills when the teacher can also experience meaningful learning with support, supervision and orientation of other experienced teachers. Plus, it is essential to use active listening to find out the needs and interests of the students. This also allows maintaining critical and reflexive thinking about the experiences during the internship.

Teacher’s professional skills have to be matched with social and personal competencies to promote a good practice as well as a good pedagogical relationship (teacher-students), which is a central aspect for the learning process.

The goal of this internship report is to reflect (from the beginning) a long way learning to know, learning to do, learning to be and learning to be together with others.

**Keywords:** Differentiation, meaningful learning, adequation, flexibility, evaluation, pedagogical relationship et critical/reflexive thinking.

## Résumé

L'expérience enseignante vécue lors de ce stage pédagogique se centre sur le concept de curriculum qui tient en compte les principes de «différentiation», «adéquation» et «flexibilité», en fonction de l'élève et de ses apprentissages significatifs.

En ce sens, le parcours formatif de l'élève peut se concrétiser de façon différenciée tout en s'appuyant sur un cadre de référence consistant, avec des orientations claires au sujet des apprentissages considérés fondamentaux.

À la lumière de ces principes, l'acquisition de compétences pédagogiques est fondamentale, non seulement en ce qui concerne les connaissances spécifiques de chaque modalité sportive, mais également au sujet du processus d'enseignement-apprentissage. Il est ainsi possible de stimuler la motivation associée aux pratiques sportives et à la participation constante des élèves de 12<sup>e</sup> année de scolarité d'un programme en langues et sciences humaines, lors des cours d'éducation physique.

L'acquisition, l'augmentation et la consolidation de ces compétences deviennent possibles lorsque le propre enseignant expérimente des apprentissages significatifs, tout en ayant le support, la supervision et l'orientation d'enseignants chevronnés. Par ailleurs, il est important de procéder à une écoute active des besoins et intérêts des étudiants, ainsi qu'au maintien de la pensée critique et réflexive des expériences vécues lors du stage pédagogique.

De pair avec les compétences professionnelles, émergent les qualités humaines ainsi que les compétences personnelles et sociales de l'enseignant, elles aussi essentielles à une pratique enseignante de qualité ainsi qu'à une bonne relation pédagogique (enseignant-étudiants), celle-ci étant une variable centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage des étudiants.

Ce rapport de stage prétend refléter (du début) un long parcours dans l'apprentissage du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir vivre ensemble.

**Mots-clés:** Différentiation, apprentissage significatif, adéquation, flexibilité, évaluation, relation pédagogique et pensée critique/réflexive.

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>II</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>IV</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>V</i>
<i>Résumé</i> .....	<i>VI</i>
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO</i> .....	<i>4</i>
1. Expectativas e Opções Iniciais em Relação ao Estágio .....	4
2. Descrição das Actividades Desenvolvidas .....	7
2.1 Planeamento do Ensino.....	7
2.1.1 Plano Anual de Turma .....	9
2.1.2 Selecção das Matérias Disciplinares por Período .....	10
2.1.3 Unidades Didácticas.....	11
2.1.4 Plano de Aula .....	12
2.2 Realização .....	13
2.3 Avaliação .....	17
2.4 Componente Ético-Profissional .....	18
3. Justificação das Opções Tomadas.....	19
<i>CAPÍTULO II – REFLEXÃO</i> .....	<i>23</i>
1. Ensino-Aprendizagem .....	23
1.1 Aprendizagens Realizadas como Estagiário .....	23
1.1.1 Planeamento .....	24
1.1.2 Realização .....	26
1.1.3 Avaliação.....	33
1.2 Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos.....	36
1.3 Inovação nas Práticas Pedagógicas .....	39



1.3.1 Instrumento de Avaliação - Modelo de Avaliação .....	40
2. Dificuldades e Necessidades de Formação .....	42
2.1 Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução .....	42
2.2 Dificuldades a Resolver no Futuro ou Formação Contínua.....	44
2.2.1 Dificuldades de Avaliação .....	44
2.2.2 Necessidades de Formação em Educação e Promoção da Saúde .....	44
3. Ética Profissional .....	47
3.1 Capacidade de Responsabilidade e Iniciativa .....	47
3.2 Importância do Trabalho Individual e de Grupo .....	48
4. Questões Dilemáticas.....	49
4.1 Blocos vs Etapas .....	49
4.2 Referenciais Avaliativos: a Norma e o Critério.....	50
4.3 Domínios da Avaliação: Psicomotor, Sócio-Afectivo e Cognitivo .....	50
5. Conclusões Referentes à Formação Inicial .....	51
5.1 Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar .....	51
5.2 Prática Pedagógica Supervisionada .....	52
5.3 Experiência Pessoal e Profissional .....	52
A TÍTULO DE CONCLUSÃO .....	53
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>55</i>
<i>Anexos.....</i>	<i>60</i>

## INTRODUÇÃO

Na sequência do Estágio Pedagógico realizado, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, o Relatório Final de Estágio, pretende caracterizar o trabalho desenvolvido, bem como a capacidade de reflexão do aluno estagiário.

Neste sentido, o Estágio Pedagógico reflecte a relação estabelecida entre a teoria e a prática, sendo a prática o elemento central enquanto ponte das aprendizagens teóricas e pilar de ligação entre “saberes”.

Nesta perspectiva, o presente Relatório de Estágio, representa não só um olhar de reflexão sobre o Estágio Pedagógico, mas assume-se também como o culminar de uma formação, onde estão presentes os aspectos evolutivos ocorridos na docência da turma do 12º F, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, referente ao ano lectivo 2010/2011, no Centro de Estudos de Fátima.

Partindo das diversas possibilidades que se criam e ampliam ao reflectir sobre o passado, na perspectiva de melhorar o “olhar” sobre o presente e o futuro, este relatório encontra-se estruturado segundo dois eixos fundamentais.

Assim sendo, o Capítulo I (de carácter descritivo) pretende apresentar as expectativas e opções iniciais em relação ao estágio (PFI), a descrição das actividades desenvolvidas (planeamento, realização, avaliação e componente ético-profissional) e, por último, a justificação das opções tomadas.

O Capítulo II (de carácter reflexivo) tem como intuito apresentar e integrar a dimensão da ética profissional, na perspectiva de acção reflexiva, persistente e cuidada, assumindo-se como uma atitude crítica e construtiva promotora da aprendizagem contínua; reflectir sobre as dificuldades sentidas e as necessidades de formação, assim como apresentar as questões dilemáticas e as conclusões referentes à formação inicial.

Sendo os interesses e necessidades dos alunos bússolas de orientação na intervenção pedagógica e didáctica concretizada aula após aula, emerge do todo uma visão positiva face aos resultados alcançados, espelho não só de uma perspectiva humilde de aprendizado, a par das capacidades de liderança e de comunicação, mas

também na óptica motivacional e na atitude persistente face aos obstáculos e dificuldades encontradas na prática.

Desta experiência prática resultam 66 aulas leccionadas, que motivaram a par e passo reflexão pessoal, suficientemente importante para “abandar delicadamente” a bússola na esperança de garantir a fidelidade dos ponteiros. Neste sentido, revestiu-se da maior importância a pesquisa, leitura, análise e compreensão realizada em torno de livros, revistas técnicas e científicas, assim como artigos de opinião na área do desporto, para as planificações elaboradas, em função do grupo-alvo.

Neste sentido, torna-se relevante referir que o trabalho de planificação teve como pano de fundo os interesses e necessidades dos alunos, assim como, estratégias de intervenção centradas na pedagogia lúdica, tendo em conta que o jogo e as actividades lúdicas traduzem-se em fortes estratégias de ensino aprendizagem por promoverem a autoconfiança, o desejo de participação, o sentimento de pertença ao grupo e a aquisição facilitada de saberes (Barbeiro, 1998; Ribeiro & Leal, 2004; Jares, 2007).

À luz das características específicas da turma do 12ºF, as actividades lúdicas e participativas revelaram-se vitais para o atingir dos objectivos educativos e de saúde/bem-estar, assim como, tornaram-se estratégias mais eficazes do ponto de vista metodológico na obtenção da participação dos alunos, na potencialização das aprendizagens (Ribeiro & Leal, 2004) e na motivação pela prática desportiva (pelo menos) em contexto escolar no decorrer do presente ano lectivo.

Além disso, foi aceite por nós o desafio de (pelo menos) a curto-prazo procurar elevar os níveis de aptidão física dos jovens através, não só dos conteúdos das próprias aulas, mas também pelo estímulo que representaram outras opções desportivas concretizadas este ano, num horizonte mais alargado de experiências desportivas, com o intuito de promover a adopção de estilos de vida activos e saudáveis (Duda & Ntoumanis, 2003; Antunes, 2008).

A par das preocupações já referidas, aliou-se a necessidade de dominar conhecimentos sobre cada uma das modalidades desportivas, assim como as melhores técnicas e instruções para a sua aplicação, a avaliação das capacidades e potencialidades dos diversos saberes dos alunos, a capacidade de fornecer feedback específico e pertinente face às “pequenas” evoluções dos mesmos, numa perspectiva de reforço

positivo, assim como, o uso de linguagem não sexista em detrimento da igualdade de género no desporto.

Por ser inequívoco a importância que a actividade física constitui enquanto comportamento de grande valor na promoção de um estilo de vida saudável, tanto na infância e juventude, como na idade adulta, este relatório procura dar visibilidade às aprendizagens realizadas, às experiências concretizadas, às reflexões conseguidas em torno do valor educativo da actividade física e do prazer indiscutível de ensinar e aprender com jovens.

# CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO

## 1. *Expectativas e Opções Iniciais em Relação ao Estágio*

*“Uma aventura de mil milhas começa com um único passo”*

Lao Tzu

No âmbito do sistema educativo, a escola enquanto espaço público educativo e reflexo de uma cultura colaborativa, enfrenta o aliciante desafio de responder às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

De todos os papéis exigidos à escola, o papel que o professor encontra no desempenho da sua profissão docente reveste-se da maior importância para o cumprimento ético do princípio de igualdade e de educação universal, como forma de promover o acesso de todos à educação, como princípio conducente à prática de cidadania activa. Neste sentido, torna-se fundamental que a prática docente dos professores sejam alvo de uma avaliação estruturada e construtiva, no sentido de um melhor “saber fazer”.

Tendo em linha de conta as orientações curriculares dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), segundo a concepção pedagógica crítica-construtivista de Bart Crum, assente no princípio da aprendizagem consciente e eclética/inclusão na Educação Física Escolar, várias conclusões foram retiradas, salientando-se o conceito de “vida activa” e de “educação” nas vivências de cada aluno.

O mesmo documento determina com precisão e clareza os termos de actuação, sendo que *“os campos ou áreas que integram a EF, cujo conteúdo está explícito nos objectivos de ciclo – competências específicas (plurianuais, para cada área e no seu conjunto, ou «comuns a todas as áreas») e nos objectivos de ano, que especificam os resultados esperados dos processos aplicados pelos professores nessas áreas e respectivas matérias”* (PNEF). Tendo a perspectiva de adequabilidade do PNEF para o desenvolvimento dos alunos, à luz da criação sequenciada dos conteúdos de cada matéria, pretendeu-se promover a melhoria das suas capacidades para a prática desportiva.

Estas identificações e reconhecimentos possibilitaram reorganizar o percurso pedagógico e centralizar os seus objectivos na maximização de competências essenciais à prática docente em Educação Física, não só no processo de aprendiz (“saber saber”) e na agilidade no manejo dos meios (“saber fazer”), mas também na actualização de um conjunto de conhecimentos, regras, padrões organizativos, linhas de justificação da acção, estratégias e técnicas educativas.

Desta forma, o Plano de Formação Individual assumiu a função de guia orientador, delimitando objectivos, estratégias (quer ao nível do ensino-aprendizagem, quer ao nível da avaliação), competências a desenvolver, e limitações a ultrapassar ao longo do Estágio Pedagógico. O mesmo, tendo por base uma análise centrada nos seus diferentes elementos, “planeamento”, “condução” e “avaliação”, permitiu a tomada de consciência das áreas que requeriam maior investimento de formação do professor-estagiário.

Tendo por base estas reflexões, reconhece-se que a oportunidade proporcionada pela experiência do estágio seria promotora do desenvolvimento de vários domínios/capacidades contemplados no perfil de docente, e que obrigaria necessariamente ao aumento do “nível de conforto” e “à vontade” para levar a cabo os desafios próprios de quem dá os primeiros passos na carreira docência de jovens do ensino secundário.

Todo o processo de aprendizagem revestiu-se de consciência face às dificuldades e necessidades de crescimento, assim como de honestidade intelectual para procurar fontes de informação credíveis e validas do ponto de vista científico e técnico. O processo de concepção, planeamento, realização e avaliação foi acompanhado e supervisionado pelo(a) professor(a) de escola e da faculdade, o que proporcionou maior segurança face às decisões tomadas e alterações efectuadas.

Neste sentido, *“a prática pedagógica orientada, quando bem planificada e focada na análise do ensino, conduzida num determinado clima de relação sócio-afectiva entre os vários intervenientes e orientada por supervisores/orientadores competentes, representa uma estratégia poderosa”* (Ribeiro, 1993, citado por Constantino, 2002, p. 22), na busca da qualidade pedagógica, na medida em que possibilita uma reflexão sistemática sobre a adequação das propostas às particularidades de cada aluno.

Segundo Isabel Alarcão Tavares (1987) a supervisão pedagógica é entendida *“como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais bem informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

Sendo um dos maiores sortilégios do Estágio Pedagógico a superação das expectativas dos alunos, a combinação das qualidades e características do próprio professor-estagiário, enquanto elemento activo, optimista e bem-disposto, otimizar e aprofundar (num curto espaço de tempo) os conhecimentos face aos aspectos didácticos-metodológicos ligados às modalidades desportivas, assim como, o assumir e corrigir dos erros para uma prática mais eficaz, consistiu efectivamente no culminar das aprendizagens realizadas neste processo de ensino e de aprendizagem realizado entre professores e alunos.

Neste sentido, a procura dos conteúdos de ensino, a adequação das técnicas aos alunos, associando uma linguagem corporal apelativa e entusiástica, o treino de competências de resolução de problemas nas situações práticas das aulas, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa, reflectiu o compromisso assumido, a disponibilidade e empenho para o sucesso educativo na disciplina de Educação Física.

Importa também referir a importância das redes de suporte estabelecidas no ano de estágio, como forma de colaboração e supervisão contribuíram para a aquisição de uma forte componente de formação nas práticas pedagógicas para motivar os alunos e promover aprendizagens conscientes, multilaterais e ecléticas.

Esta linha de pensamento esteve na base do investimento realizado desde o primeiro ano de Mestrado, tendo sido de maior relevância o Estágio Pedagógico, enquanto experiência e oportunidade que consideramos fundamentais na aquisição e desenvolvimento de competências docentes essenciais às funções de professor de Educação Física, alargado a contextos multidisciplinares de intervenção profissional.

Neste sentido, o Estágio confere a transição de aluno para professor, conjuga factores de formação e crescimento/desenvolvimento do futuro educador e apresenta-se como um marco importante na formação académica e na aprendizagem pessoal do professor-estagiário.

## **2. Descrição das Actividades Desenvolvidas**

Segundo Roldão (1999), o Projecto Curricular de Turma, assume *“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”*

Neste sentido, segundo Cármen (1990) *“é da competência de cada professor, definir os objectivos e conteúdos específicos, das actividades de ensino e avaliação para cada turma de um nível de escolaridade em concreto”*, tendo presente que a formação educacional especializada do professor, na didáctica específica da Educação Física, é determinante e está estritamente relacionada com o modelo de ensino da Educação Física na Escola.

Com efeito, o professor deve assumir um compromisso sólido com os Programas Nacionais de Educação Física, os Normativos da Escola, os contextos da turma, e as matérias que ensina, como forma de validação das decisões tomadas em função das necessidades e interesses dos alunos.

Portanto, existe uma identidade comum entre o investimento em formação e a capacidade de interpretar/reflectir sobre o contexto em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, consideradas algumas das referências para a selecção e organização dos processos formativos das actividades desenvolvidas, importa descrever as três grandes competências profissionais da prática docente: o Planeamento do Ensino; a Condução do Ensino-Aprendizagem (realização); e a Avaliação.

### **2.1 Planeamento do Ensino**

A necessidade de estabelecer objectivos exequíveis por parte dos alunos, com o intuito de alimentar as suas expectativas a partir das situações de aprendizagem propostas nas aulas, exigiu a recolha de informação detalhada e minuciosa sobre a população-alvo (como se pode verificar no Plano Anual de Turma), com a finalidade de aumentar a qualidade das aulas a leccionar.



Assim, após o diagnóstico de necessidades verificámos a existência de três aspectos e/ou áreas merecedoras de investimento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: o aumento de dados em relação ao nível de desempenho inicial das matérias de ensino (modelo por blocos); o aumento dos conteúdos programáticos a leccionar na turma e o melhor conhecimento das tarefas/exercícios de aprendizagem nos planos de aula.

A análise das características do meio, das directrizes da tutela (Programas), os normativos da escola, a caracterização dos alunos, e o diálogo estabelecido com todos os colegas do Núcleo de Estágio, assim como, com os colegas do Grupo de Educação Física, assumiram uma importância primordial na determinação de objectivos coerentes e adequados aos alunos. Mesmo assumindo uma atitude corajosa tornou-se evidente que coube ao professor orientador de escola Luís Morgado, a tarefa de esclarecer algumas das oportunidades de ensino no âmbito da concepção do ensino da Educação Física por Blocos no CEF.

Face ao desejo de progressão e de sucesso, tendo sempre presente que a autonomia na deliberação pedagógica (conteúdos, processos) do professor está balizada pela construção e articulação (vertical e horizontal) do currículo, perspectivando ambientes de aprendizagem inclusivos, proporcionando o tempo e espaço necessário a uma aprendizagem significativa, foi possível estabelecer os objectivos e competências expressas em torno da tríade conhecimentos, atitudes e comportamento motor.

As dificuldades sentidas, pelo facto de não possuímos experiência de ensino em contexto real (específico), pela ausência de formação e/ou vivência em algumas das modalidades seleccionadas, pelo facto de não conhecermos a escola, dificultaram a elaboração de alguns documentos de planeamento (planeamento anual das matérias e planeamento por período dos conteúdos, etc.). De forma a colmatar estas lacunas, nomeadamente, no que respeita à formação técnica de cada modalidade, recorreremos a outras fontes formativas, como a pesquisa de bibliografia específica.

Parece-nos importante também sublinhar que o “Projecto de Observação/Supervisão Pedagógica” produzido pelo Núcleo de Estágio consiste num documento de observação e reflexão repleto de consciência e responsabilidade.

Por fim, podemos dizer que para o planeamento das aulas, foi, igualmente, determinante a capacidade de interpretação do Roulement das Instalações Desportivas,

uma vez que a rotatividade nos espaços influenciaria a pertinência de leccionação na turma, visto o espaço de aula disponível para cada professor requerer um enquadramento ajustado à escola e à turma.

Seguidamente, assume-se uma descrição mais detalhada, em alguns dos documentos (individuais e de grupo) que estiveram ligados às decisões de planeamento.

### ***2.1.1 Plano Anual de Turma***

O Plano Anual de Turma foi inicialmente produzido a partir da caracterização da escola, da população escolar, dos espaços e recursos e, por fim, da caracterização da turma. Associando-se o calendário escolar e a planificação anual por modalidades do Grupo de Educação Física foi possível encontrar as oportunidades de ensino, à luz dos princípios psico-pedagógicos e didácticos dos programas nacionais para a turma do 12º F.

Em virtude das modalidades a abordar em função do programa curricular em vigor foi possível definir o número de blocos a atribuir por cada Unidade Didáctica (partindo da distribuição definida pelo Grupo de Educação Física).

Este plano tornou-se numa linha condutora de base (ferramenta) na orientação de outros planos. A definição de estratégias e objectivos, acompanhado de meios metodológicos apropriados, permitiu uma adequação correcta e eficaz na concretização dos objectivos previstos, relativamente aos conteúdos programáticos definidos. Estas estratégias foram, ao longo do ano lectivo, sofrendo ligeiras alterações e reajustes.

Durante o ano lectivo, em função da avaliação diagnóstica sobre cada matéria leccionada a ser produzida na primeira aula (concepção por blocos), assim como, o nível de proficiência dos alunos, respeitante ao desempenho psicomotor, foram matérias incluídas neste documento (de acordo com os *timings* ocorridos).

Ao cumprimento futuro, respeitando e concebendo o trabalho colaborativo na escola, os diálogos estabelecidos foram lúcidos em todas as matérias de ensino, o que contribuiu para clarificar as intenções e intervenções, assim como, pautar a prática e o ensino por objectivos. Neste sentido, os objectivos são o elemento basilar no âmbito da relação coordenada entre objectivo, conteúdo e método.

Assim se pretendeu respeitar os diferentes níveis e modelos de planeamento, planear e preparar as situações de aprendizagem face aos alunos, em busca de pontos de contacto entre as matérias e a riqueza individual de cada aluno.

### ***2.1.2 Selecção das Matérias Disciplinares por Período***

Não descurando do quadro de referência que cada professor tem perante as matérias a leccionar, reconhecesse ao docente autonomia na determinação do que pode e deve ser adaptado atendendo ao melhor desenvolvimento da turma, respeitando, desse modo, o direito de deliberação pedagógica de cada professor no trabalho com os alunos.

Segundo Rosado (2002), *“os modelos de planificação mais conhecidos e mais utilizados pelos professores são o modelo de planificação por ciclos de actividade e o modelo de planificação por etapas”*.

Na selecção das matérias, face ao “modelo de aprendizagem concentrada” alicerçado pelo Grupo de Educação Física, com o intuito de organizar o ano lectivo por blocos (ciclos de actividades)<sup>1</sup>, o modelo cria dificuldades no conhecimento geral das modalidades e não permite conhecer as necessidades da turma de forma mais detalhada. No sentido de inverter estas limitações associadas ao modelo em causa, prevaleceu a rotatividade pelo espaço e pela matéria, para assim manter a turma motivada através da diversidade/variedade.

Também importa referir que das modalidades seleccionadas pelo Grupo de Educação Física na planificação anual por modalidade, mais especificamente, o Futsal, o Basquetebol, o Voleibol, a Natação, a Ginástica, o Atletismo e as Raquetas, para o 12º ano de escolaridade, foi ainda possível acrescentar a Orientação.

Tendo em consideração modelos conceptuais, finalidades, características gerais do contexto, organizou-se os conteúdos em blocos, de modo que cada bloco constituiu-se um todo coerente de aprendizagem a realizar, estando as aprendizagens motoras tendencialmente concentradas (técnicas e táticas) e ajustadas às competências de aprendizagem e desenvolvimento. A oferta diversificada e atractiva, para além de definir objectivos para cada um dos conteúdos, ainda esteve distribuída pelo mesmo

---

<sup>1</sup> *Conjunto de aulas sobre a mesma matéria (monotemáticas), considerando a distribuição dos conteúdos concentrados e determinados pela rotação por espaços.*

tempo disponível pelas unidades de ensino, ou seja, de 3 em 3 semanas ocorria a alteração de espaço.

Pensar previamente no que será leccionado, com o intuito de proporcionar aos alunos uma prática sistemática, coerente, lógica e sequencial, atendendo ao princípio de diferenciação dos espaços<sup>2</sup>, pode proporcionar a exploração “*de actividade física intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa*” (PNEF) e, assim dar resposta aos critérios de exequibilidade e desenvolvimento da Educação Física.

### **2.1.3 Unidades Didácticas**

Segundo Bento (1998), “*as unidades didácticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem*”.

Assim, na elaboração das Unidades Didácticas, o Núcleo de Estágio procurou contemplar os objectivos dos três domínios (psicomotor, sócio-afectivo, e cognitivo). Estas foram elaboradas em duas fases. Numa primeira fase, o rumo traçado procurou, inevitavelmente, colocar a história da modalidade, o regulamento de jogo, os recursos, num papel “secundário”, para na continuidade, consagrar e dar visibilidade às técnicas específicas (conteúdos técnico-tácticos), aos princípios de jogo (modalidades colectivas), às progressões pedagógicas e, por fim, às estratégias de intervenção pedagógica.

Posto isto, importa agora referir, que os objectivos e a avaliação encerraram o mosaico da 1ª fase de construção da Unidade Didáctica. Numa segunda fase, em colaboração com o professor orientador de escola, Luís Morgado, foi solicitada a leitura e análise/reflexão da U.D. para assim diagnosticar problemas e oportunidades na finalização do documento (refinamento).

Para além das adaptações pedagógicas, com o objectivo de aumentar a sua funcionalidade, torna-se fundamental reconhecer que as mesmas apresentaram uma sequência de conteúdos que permitiram a cada estagiário adoptar as situações de

---

<sup>2</sup> O “roulement” das instalações, pelas características diferenciadas dos espaços, pode acrescentar valor pedagógico acrescido, ou seja, o próprio espaço permite criar dinâmica de acção pedagógica, uma vez que não são unicamente estabelecidas pela tarefa ou pelo professor.

aprendizagem de acordo com o nível técnico dos alunos. Este último aspecto foi essencial no processo formativo dos professores-estagiários porque esteve na base da organização da matéria de ensino, o que possibilitou a potencialização da investigação e interpretação das soluções pedagógicas e metodológicas favoráveis à promoção do sucesso nos alunos.

#### **2.1.4 Plano de Aula**

O plano de aula, enquanto guião de planificação flexível, pode e deve ser visto como um recurso orientador da organização e estrutura da aula, susceptível de ser alterado caso as condições da própria aula assim o exijam. Esta flexibilização para ser adequada requer experiência para ajustar os conteúdos a leccionar aos alunos, sendo a aula *“o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor”* (Bento, 1998).

Na elaboração do plano de aula de Educação Física optamos por uma estrutura tripartida (inicial, fundamental e final), tendo como pano de fundo a concepção de uma aula de Educação Física eclética, variada e inclusiva, respeitando o princípio da eficiência e diferenciação do ensino, com a preocupação da continuidade e ligação das matérias leccionadas de uma aula para a outra.

No decurso da elaboração dos planos de aula, procurou-se que os mesmos apresentassem uma estrutura suficientemente simples e de rápida interpretação, para facilitar a assimilação da estrutura da aula (tendo presente a definição de objectivos, a organização do espaço de exercitação e sequência das situações de aprendizagem).

A par destas decisões acresce o uso da diferenciação das aprendizagens (níveis de prestação motora), as progressões pedagógicas para os diferentes conteúdos, os grupos de trabalho (homogéneos e heterogéneos), as diferentes formas de organização da prática, os estilos de ensino, o feedback pedagógico, etc.

Segundo Matos (1992, citado por Gomes & Matos, 1992), *“o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didáctico-metodológicas fundamentais”*.

Neste sentido, tornou-se também relevante a reflexão crítica realizada com o professor orientador, seguida de uma introspecção pessoal (após a concretização e avaliação da aula), que culminou com a elaboração de um relatório de aula.

Alguns autores referem que *“os pensamentos e decisões pós-interactivas representam as cognições dos professores logo após o término da lição e caracterizam-se pela sua utilização para reflexão, bem como para a utilização em termos de pré-planeamento da aula seguinte”* (Januário, 1996).

Devido ao carácter específico das aulas de Educação Física, torna-se necessário ter em consideração as condições climatéricas, bem como o estado e número de instalações e materiais desportivos.

Por fim, a partir da avaliação diagnóstica realizada às modalidades e no decurso das aulas leccionadas, tornou-se possível detectar limitações e classificar níveis de aprendizagem, assim como, redefinir a extensão e sequência dos conteúdos, aplicar (sempre que possível) *feedback* positivo, utilizar linguagem corporal mais adequada, com o intuito de promover a aprendizagem significativa dos alunos, enquanto elementos únicos e particulares.

## **2.2 Realização**

A motivação e a relação pedagógica entre professor-aluno são variáveis mediadoras da aprendizagem dos alunos. A existência de uma relação de compreensão, afectiva e promotora de incentivo e reforço positivo são aspectos fundamentais a alimentar em contexto escolar.

A par destas variáveis torna-se também necessário acrescentar, em Educação Física, um ensino dirigido e orientado, de modo a que o ambiente de aula proporcione encorajamento e apoio (através de *feedback*) ao aluno na realização dos exercícios práticos.

A aprendizagem das técnicas desportivas consiste num processo que envolve a co-responsabilização, não só do aluno no que respeita às competências de execução dos exercícios, mas também às capacidades dos docentes na gestão do ciclo “explicação/demonstração, execução e correcção”.

Actualmente, a ideia subjacente de currículo prende-se com a participação activa e consciente do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. É neste sentido que a pedagogia lúdica surge como estratégia metodológica de educação e promoção da saúde.

Intervir no campo da educação física contribui para a transmissão da cultura através do corpo. Utilizar o jogo como ferramenta de intervenção psicopedagógica permite contribuir para a cultura, para a saúde, para a estética, para o ambiente e para a vida. A literatura e investigação reconhecem este recurso como elemento educativo vital para as aprendizagens significativas dos alunos, promotoras de autoconfiança, de participação e o sentimento de pertença ao grupo (Barbeiro, 1998; Ribeiro & Leal, 2004; Jares, 2007).

De acordo com Ribeiro e Leal (2004, p.143), *“os processos participativos são vitais para o sucesso quando se pretendem atingir objectivos de saúde/bem-estar ou educativos, isto é, quando se pretende criar condições para que as pessoas se tornem cidadãos responsáveis, interessados na conquista progressiva do bem-estar”*. Segundo estes autores, está cientificamente provado que as actividades lúdicas, nomeadamente pelo jogo, são uma das formas mais eficazes para obter a participação das crianças e jovens escolarizadas.

Na realização das aulas esta estratégia de intervenção permitiu, não só promover o prazer e a satisfação nas actividades concretizadas, como ainda facilitou o desenvolvimento das capacidades condicionais e habilidades/destrezas básicas, permitiu treinar competências de resolução de problemas (de forma criativa) e tomada de decisão, e desenvolver as dimensões cognitivas, motoras e sócio-afectivas da conduta humana.

Desta forma, *“devido à riqueza de situações que proporcionam, os JDC constituem um meio formativo por excelência, na medida em que a sua prática, quando correctamente orientada, induz o desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais nos permitimos salientar o táctico-cognitivo, o técnico e o sócio-afectivo”* (Mesquita, 1992 citado por Garganta, 1994).

O mesmo autor, ainda refere que *“deste grupo de desportos, a sua identidade e importância ressaltam, do nosso ponto de vista, de dois traços fundamentais: (1) o apelo à cooperação entre os elementos duma mesma equipa para vencer a oposição dos*

*elementos da equipa adversária (...); (2) o apelo à inteligência, entendida como a capacidade de adaptação a novas situações”* (Garganta, 1994).

Para que o jogo possa ser aplicado de forma funcional é necessário um enquadramento, um momento em que o apelo à criatividade e à capacidade de trabalho assume crucial importância, havendo necessidade de (re)inventar mecanismos motivacionais e sinergias colectivas que levem à superação das capacidades dos alunos.

Atendendo aos *“objectivos da realização do processo ensino-aprendizagem, concretizar-se-ão até ao final do ano lectivo, de acordo com critérios de eficiência pedagógica, destacando-se nestas as dimensões: Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento. A melhor utilização do tempo potencial de aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio-afectivo, da qualidade da instrução, do clima/disciplina, da gestão activa da aula, o “feedback pedagógico” e da avaliação serão as variáveis essenciais que deverão ser desenvolvidas pelo estagiário”* (Silva, Fachada & Nobre, 2010), consistiu o foco central da nossa prática docente no decorrer do Estágio Pedagógico.

Tendo em consideração o anteriormente citado, de acordo com as categorias definidas por diversos autores (Houssaye, 1994; Meirieu, 1998), tentamos desenvolver os seguintes indicadores de acção, para os três elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem: o “professor”, o “aluno” e os “conteúdos”.

Deste modo, apresenta-se, de forma resumida as categorias e subcategorias definidas à priori:

- Categoria Professor: Gestão, Instrução, Clima e Disciplina;
- Categoria Aluno: Motivação, Desempenho, Agente de Ensino;
- Categoria Conteúdos: Concepção e Planeamento, Adaptações, Estratégias.

Tendo em conta a experiência adquirida aula após aula, a turma empenhada, as orientações do professor orientador de escola e da professora orientadora da faculdade, foi possível melhorar o conjunto de comportamentos e de conhecimentos que constituem a especificidade de ser professor de Educação Física.

Para além desta constatação, sublinhámos as seguintes práticas pedagógicas:

- Processo Económico na verificação de Presenças;



- Instrução Inicial breve e concisa (objectivo, conteúdo e tarefas), com ligação à aula anterior;
- Controlo Activo dos Alunos (deslocamento pela periferia do dispositivo material, alunos de costas para os outros campos e bancada);
- Linguagem Corporal (contacto visual, alinhamento do corpo, expressões faciais);
- Ambiente Afectivo e Participativo;
- Aquecimento Adequado à Parte Fundamental da aula (com transfer, diferente);
- Transições entre Tarefas reduzidas;
- Planeamento cuidado da Demonstração;
- Utilizar os Alunos como Agentes de Ensino;
- Sistema de Comunicação Aberto (dois sentidos);
- Utilizar as várias Dimensões do Feedback (verificar se obteve o efeito pretendido), e privilegiar o Feedback Pedagógico Positivo e Interrogativo (capacidade de reflexão ao aluno);
- Elevado Tempo de Prática Motora;
- Adequação do Plano de Aula (decisões de ajustamento e adequação das partes);
- Instrução Final de forma a focar as aprendizagens e comportamentos, com extensão à aula seguinte.

Importa também realçar que a realização das aulas de Educação Física (no pavilhão, sala de ginástica, piscina e campo exterior) contou com a ausência da componente didáctico-pedagógica na formação inicial do professor-estagiário (que procurou colmatar esta dificuldade com investigação e assistência de aulas em contexto exteriores ao Centro de Estudos de Fátima) e com baixos níveis de prática desportiva (e ausência de hábitos desportivos pela grande maioria) dos alunos, como foi possível verificar nas avaliações diagnósticas e nos primeiros contactos com a turma. Neste sentido, funcionou como característica positiva a persistência do professor-estagiário e a perspectiva de que os alunos são sujeitos com capacidades e potencialidades merecedoras de atenção e reforço.

Em suma, as 66 aulas leccionadas revertem-se em mudanças significativas quando comparada a avaliação inicial e final, assim como, verifica-se um “salto qualitativo” no empenho, motivação, prazer, esforço dos alunos e qualidade da relação humana entre colegas e professor.

### **2.3 Avaliação**

A evolução do sistema de avaliação em Portugal, considerando para tal as reformas desenvolvidas no sistema educativo, para além da selecção e da certificação de saberes (alargamento da função), permitiu desenvolver uma perspectiva integrada de currículo e avaliação, onde a primazia/valorização dos processos (realce da avaliação formativa), em detrimento dos resultados, foi um elemento integrante e regulador da prática educativa.

Seria necessária uma análise profunda para explicar a reorganização curricular do ensino, no entanto, é sobre a avaliação em Educação Física, e da congruência entre planificação, realização e avaliação que esta será sucintamente caracterizada.

A avaliação deve estar integrada no processo de ensino-aprendizagem, conferindo desse modo coerência e articulação entre os momentos e procedimentos da avaliação. Deste modo, é que necessário considerar os procedimentos, os conteúdos da avaliação, e a interpretação dos resultados, como factores determinantes na obtenção de indicadores precisos.

É nesta perspectiva que a avaliação deve ser realizada diária, em situações de desempenho normal, onde deverão ser os próprios professores a construir os seus instrumentos de avaliação (com base em instrumentos que respeitem as condições de validade e fiabilidade), adaptados às condições de ensino e aos recursos.

Respeitando os três domínios de avaliação em Educação Física (psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo) mais utilizados pelos professores, a avaliação realizada ao longo do ano lectivo processou-se através dos 3 tipos: avaliação diagnóstica (inicial), formativa e sumativa. Assim, é menção honrosa, os protocolos de avaliação criados pelo Núcleo de Estágio, isto é, o Protocolo de Avaliação Inicial e o Protocolo de Avaliação Sumativa.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica (pré-requisitos e níveis de entrada) permitiu visualizar oportunidades de ensino, a avaliação formativa regulou o processo de ensino-aprendizagem (reajustar a próxima aula), sendo realizada através do registo dos dados mais relevantes no relatório de aula (extenso, cuidado e reflexivo), e a avaliação sumativa traduziu a representação que o professor fez dos alunos relativamente aos parâmetros e critérios de avaliação. Note-se, que no capítulo precedente a avaliação tem uma proeminência destacada.

Em suma, a atribuição do peso na avaliação é sempre resultado de um conjunto de escolhas, e parece-nos que a aprendizagem paralela (pessoal) reflexiva é de um interesse formativo ímpar. Observar e recolher informações, registar e interpretar, adaptar as actividades aos alunos é obrigatório quando se pretende colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem.

## ***2.4 Componente Ético-Profissional***

Enquanto docente e responsável pelo dever de promover o desenvolvimento dos alunos, dar voz à missão da escola e ao papel atribuído à educação, compete-nos o dever ético de cumprir com uma prática resultante de reflexão continuada.

Convém notar que *“o professor dotado de capacidade reflexiva capaz deve possuir abertura de espírito de forma a ouvir outras opiniões, admitindo a hipótese de erro, deve ponderar cuidadosamente as consequências de uma determinada acção assumindo a responsabilidade das suas acções, e por fim, deve responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem tornando-se assim um professor activo e reflexivo”* (Vasconcelos, 2000).

De facto, a importância da experiência reconhece-se no conceito do profissional como prático-reflexivo, o que implica uma reflexão cuidada sobre a própria experiência.

Um dos exercícios da carreira docente consiste em assumir uma atitude de interesse face às necessidades e motivações dos alunos, no sentido de maximizar o prazer na realização das modalidades e despertar para a prática desportiva dentro e fora do contexto escolar. A par destas questões importa também salientar que o professor é responsável por planear, organizar e dirigir a aula.

Aproveitando um indicador do Guia das Unidades Curriculares, “o comportamento do estagiário deverá evidenciar níveis elevados de assiduidade e pontualidade, bem como atitudes de cordialidade e respeito no exercício da condução do ensino-aprendizagem” (Silva, Fachada & Nobre, 2010).

Inserido numa prática docente respeitável apresentamos uma preocupação sistemática na formação contínua, fomos pontuais e assíduos, participativos e empenhados nos trabalhos de grupo, respeitando a opinião dos outros (respeito pelas diferenças), e demonstrando disponibilidade para trabalhar e cooperar. Além disso, participamos nas actividades desenvolvidas pelo Grupo de Educação Física, assumindo uma postura de incentivo e positivismo em relação a todos os intervenientes, assim como, assumimos um compromisso com as aprendizagens dos alunos.

Promovendo o respeito, o apreço pelas diferenças, sem nunca se deixar vencer pelo preconceito, tentou-se sempre incutir a sensibilidade estética, ou não estamos nós a falar do corpo humano e dos valores éticos.

### **3. *Justificação das Opções Tomadas***

Ao longo do ano lectivo foi perceptível que algumas das metas propostas nos programas do Ministério não seriam facilmente concretizadas na turma.

Valorizando o “ecletismo” e a “inclusão” como características principais duma concepção de Educação Física, foi preciso encontrar as formas adequadas para corresponder às necessidades da turma.

Assim sendo, as soluções técnicas e pedagógicas susceptíveis de conduzir a metas, que individual e colectivamente constituem aspiração dos alunos, respeitaram os objectivos da acção educativa e formativa. De acordo com as necessidades e capacidades dos alunos (face às características da sua aptidão inicial)<sup>3</sup>, em referência aos objectivos de ano, foi fundamental reforçar no aluno as capacidades e habilidades que os próprios desconheciam possuir.

Neste âmbito, o maior investimento produzido foi na optimização das matérias de ensino (modalidades), que numa primeira instância, foi uma ferramenta essencial na

---

<sup>3</sup> Em função dos resultados obtidos na avaliação de diagnóstico (dados referentes à primeira aula de cada modalidade, com excepção da Nataçã e Ginástica).

elevação de capacidades físico-motoras dos alunos, que, por sua vez, se envolveu e criou parceria com os restantes alunos (da turma).

No domínio da complexa área do ensino, torna-se fundamental ter consciência de que a área técnica da matéria é de tal forma pluridisciplinar, que investir nas competências da sua área específica de acção é premiar a diferenciação dos conteúdos, do tempo, do espaço, e das estratégias de actuação. Esta opção, alberga uma cooperação tão aberta e alargada quanto possível, onde para tal, o professor deve de ser o primeiro elemento que tem de “saber” trabalhar em equipa.

Sabendo que a influência do professor é relevante, cujas características devem ser moldáveis em função do nível de prática em que actua, destacam-se numa fase inicial as competências para ensinar e fazer aprender, e o refinamento técnico em níveis de escolaridade mais avançados (ensino secundário).

Do mosaico anteriormente patente, considerando a organização do ano lectivo por blocos, modelo preconizado pelo Grupo de Educação Física, que através do “*Roulement*” determina a permanência e duração pelo espaço disponível, inviabilizando dessa forma, uma avaliação inicial completa, procuramos periodizar cada matéria de forma equilibrada, (duração e disponibilidade dos espaços) significativa, eclética e inclusiva. Importa ainda referir que na análise às condicionantes da aula de Educação Física (cobertura, diferenciador, polivalência), a cobertura do espaço de aula surge como o factor de maior condicionamento.

Na realidade, esta escola possui um número elevado de espaços cobertos e descobertos, tendo optado por conduzir a turma para os espaços exteriores quando não verificou a probabilidade de precipitação, tendo o Atletismo sido a modalidade eleita.

Outra opção metodológica adoptada no ensino dos jogos desportivos consistiu no uso do jogo para promover a compreensão e o prazer de realizar as actividades desportivas.

Contrariamente, na perspectiva cognitivista clássica da aprendizagem motora, o aluno só após aprender isoladamente a técnica encontra-se na situação de a utilizar em jogo. O modelo de ensino consiste numa “*tentativa de aprendizagem individualizada que através dos factores de cooperação e socialização, visa colocar a criança no centro do processo educativo*” (Asquith, 1989).

O Teaching Games For Understanding (TGUFU) foi metodizado num artigo intitulado “A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools” por Bunker e Thorpe. Da integração, o modelo não recusa o ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da mesma surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

De acordo com esta perspectiva, a execução motora isolada nas aulas foi produzida na parte inicial da mesma, no aquecimento (específico e com transfer), onde as variantes de execução (facilidade e dificuldade) foram ajustadas às necessidades dos alunos e à complexidade da tarefa ao mesmo.

Na realidade, colocando o aluno numa posição de actor activo, o jogo incita à procura de soluções (descoberta guiada) e ainda permite, uma prática transferível, isto é, assegura a possibilidade de transferir as aquisições numa situação de aprendizagem para outra modalidade. Nesta perspectiva, na escola é conveniente criar nas fases iniciais de aprendizagem, a metodologia que favoreça a assimilação dos princípios comuns (basquetebol e futebol).

Antes de finalizar, em consonância com as capacidades técnico-táticas, coube ao professor determinar “até onde” cada aluno poderia chegar. Acreditamos que sendo um fim de ciclo, podendo com isto significar para a maioria dos alunos a não continuidade e experiência em algumas modalidades (ex.: Voleibol, Basquetebol), sem nunca descurar a segurança, foi estendido o jogo formal, contudo esta não foi a forma privilegiada de jogo.

Do ponto de vista de epistemologia do conteúdo a trabalhar, a sequencialização das “actividades” terá sido a mais adequada?

Albergando as características de um bom planeamento, a unicidade (todo coerente), a continuidade (sequência), a flexibilidade (adequação), e a objectividade e exequibilidade (concreto e de possível concretização), pensamos que o modelo corresponde às necessidades elementares na formação do professor, visto as modalidades em termos operacionais estarem projectadas através de objectivos de conteúdo. E a partir daí, começar uma reflexão sintonizada com a metodologia de ensino que efectivamente melhor serve a particularidade e especificidade da modalidade desportiva, dentro da óptica de técnica.

Em suma, o privilégio dado à diferenciação por tarefas, a intervenção que passou pela elevação das capacidades físicas/intelectuais e pela respectiva competição pessoal, a forma progressiva e orientada do ensino, associado ao valor da aprendizagem das técnicas e ao cuidado com os pormenores, permitiu aos alunos melhorar as suas capacidades e, ainda projectar a aquisição de fundamentos sólidos.

## CAPÍTULO II – REFLEXÃO

*“A apreciação crítica é um processo continuado – serve para aumentar a nossa consciência e reavaliar, a cada momento, as nossas formas de intervenção”* (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009, pág. 25)

### **1. Ensino-Aprendizagem**

Para que o “balanço” apresente coerência e validade, importa referir a aprendizagem desenvolvida no seio da turma em que se efectivou o processo de ensino-aprendizagem, assente nas competências de planeamento, leccionação (realização) e avaliação, assim como as actividades e dinâmicas desenvolvidas, quer do Núcleo de Estágio, quer do Grupo de Educação Física.

Reconhecendo na reflexão o elemento primordial na formação de professores, Silva (2009) afirma que *“é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teórico-prática construindo através da reflexão novos saberes”*.

Urge referir que partindo duma caracterização da realidade vivida no envolvimento escolar, é passível reestruturar e melhorar o desempenho nas áreas de intervenção. Partindo das asserções de que não há “receitas pedagógicas” nem conhecimentos acabados, a presente exposição procurará materializar-se numa aprendizagem focada no desempenho pessoal, nas experiências vividas, nos conhecimentos adquiridos e nas relações/interacções desenvolvidas.

#### **1.1 Aprendizagens Realizadas como Estagiário**

A área de ensino-aprendizagem reveste-se de uma grande importância no estágio de Educação Física. Esta importância não decorre do facto desta ser a área de intervenção mais cotada para a atribuição das notas finais, mas por ser nela que se desenvolve e centrar a nossa actividade enquanto professores. Não se pretende transparecer com o exposto anteriormente que todo o processo de aquisição de



conhecimentos cessa com o *terminus* do estágio, devendo antes, ser visto como um processo inacabado.

### **1.1.1 Planeamento**

Como foi referido anteriormente, a actuação do estagiário teve como “linha de partida” a caracterização do meio escolar, mais designadamente, a realidade escolar e a comunidade que envolve o ensino secundário. Neste domínio, emergiu claramente a associação da rotação de espaços aos programas nacionais. Assim sendo, a primeira aprendizagem produzida faz referência ao planeamento, mais concretamente ao *Plano Anual de Turma*, pois a construção do quadro de extensão de matérias, de modo a aferir aspectos passíveis de serem aproveitados para potencializar o sucesso ou aferir aspectos que pudessem constituir um entrave na aprendizagem, apresentou-se como um documento de importância significativa no estágio pedagógico. Em termos práticos, pressupõe uma construção e reconstrução (flexibilidade), para que o trabalho projectado seja simultaneamente eclético e adequado.

Partindo do pressuposto que no processo ensino-aprendizagem os alunos são o centro da acção, e como tal toda e qualquer intervenção só poderá ter sucesso se as características (necessidades, apetências) da população-alvo forem conhecidas e consideradas, tornou-se necessário reforçar a importância da “assiduidade” e “pontualidade” nas aulas junto dos alunos, uma vez que a elaboração do plano de aula, e as decisões tomadas respeitantes à sua planificação/estruturação (grupos de nível, etc.) tornaram-se imprescindíveis na implementação do plano projectado.

Neste contexto, aquando da elaboração do plano de aula, mais designadamente no 1º período, foi perceptível que mesmo nas modalidades em que tínhamos mais experiência (Natação, Badminton), a estrutura de aula apresentava uma quantidade exagerada de tarefas. Com a ajuda do professor orientador de escola, Luís Morgado, aprendemos a seleccionar criteriosamente os exercícios/tarefas com o intuito de tornar as aprendizagens adaptadas, desafiantes, duradouras e motivantes.

Tendo em conta que “*aquilo que deve ser solidamente dominado tem de ser constantemente consolidado*” (Bento, 1998) percebemos que o aquecimento tinha uma

utilidade desmedida na atribuição de exercitação e repetição das acções técnicas mais utilizadas no decorrer do jogo ou dos elementos gímnicos.

Outro aspecto a referir prende-se com o modelo de plano de aula ter sido reformulado entre modalidades<sup>4</sup>, e adoptado pelos restantes colegas do Núcleo de Estágio. Ainda destaco, que as componentes críticas colocadas no mesmo foram amplas, no entanto tive intenção clara, de aproveitar para, cuidadosamente, ler e aprender sobre os conteúdos que constam no “know-how” da matéria leccionada.

Acresce que com base nos pressupostos teóricos, na tentativa de individualização do ensino, a diferenciação dos grupos, dos conteúdos e das estratégias tiveram dificuldades de articulação teórico-prática, ou seja, tendo a questão da latitude de objectivos resolvida no plano aula, foi no domínio das matérias de aprendizagem, do conhecimento e aplicação dos processos didácticos, e dos modelos de avaliação que enquanto docente desenvolvemos uma aprendizagem íntegra e autêntica.

Nos planeamentos efectuados foi necessário realizar reajustamentos, pois o trabalho desenvolvido com a turma não foi suficiente para que alguns alunos cumprissem todos os objectivos propostos (em algumas matérias). Desta forma foi necessário reformular o planeamento, numa ideologia de que não se queriam alunos “experts” em determinadas matérias, mas sim alunos que dominassem de uma forma satisfatórias todas as matérias de ensino.

A situação anterior, no nosso entender é susceptível de acontecer, na medida em que se contacta pela primeira vez com uma turma, e o ano lectivo tem de ser preparado desde o início do mesmo. Se esta não fosse uma situação esperada e passível de ocorrer o planeamento não se revestiria do carácter flexível. Acreditamos que esta é uma situação passível de ocorrer também aos professores com experiência, mesmo já tenham desenvolvido competências de percepção do ritmo das aprendizagens dos alunos que só agora começamos a explorar.

---

<sup>4</sup> *Quando iniciamos a leccionação da modalidade Futsal (segunda modalidade), definimos a estrutura dos planos de aula.*

### **1.1.2 Realização**

Relativamente às competências de intervenção pedagógica na condução da aula consideramos que a primeira grande tarefa do professor é cativar os alunos para a aula, e para tal, é necessário que as aulas correspondam com actividade física, dinâmica, e variedade, de modo a contribuir para aumentar a percepção dos alunos sobre os objectivos dos exercícios propostos na disciplina de Educação Física.

Desde já, assume-se na hierarquização de objectivos a especificidade da turma e o ano terminal de ciclo. Esta fase, sentida como um momento expectante (em que os alunos entraram na sala de aula), com motivações distintas, aprendemos que quando se transmite confiança e credibilidade aos alunos, os mesmos assumem comportamentos similares.

Numa primeira análise, no trabalho de leccionação desenvolvido, percebemos claramente que o critério de sucesso consiste na viabilização de uma prática pedagógica, passível de gerar desenvolvimento a todos os alunos, o que implicará inequivocamente uma diferenciação dos alunos, garantindo assim uma Educação Física inclusiva. Esta constatação decorre da condução de um processo, simultaneamente eclético e adequado, que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Foi através da avaliação inicial que realizamos os primeiros contactos com a turma nas modalidades desportivas. Nesse momento, a maior preocupação, para além da avaliação inicial, centrava-se em questões de organização, tanto de material como de grupos de trabalho, gestão do tempo que os alunos passavam em cada uma das estações de trabalho e a forma como transitavam de uma para a outra, dando também ênfase às partes iniciais e finais das aulas.

A título de ligação dos progressos sentidos, importa referir que numa fase mais avançada do processo, não nos encontrávamos tão dedicados a questões do foro organizativo, estava sim mais centrados na realização dos ciclos de *feedback* com especificidade (factor de qualidade), procurando emitir tanto *feedback* descritivo, como prescritivo e interrogativo, para que (utilizado no momento oportuno) pudesse motivar os alunos a melhorar as acções técnico-táticas.

A estratégia de intervenção que começou a ser aplicada na avaliação inicial e que cruzou todo o ano lectivo foi a instrução inicial e final, que consideramos ser o aspecto que apresentou qualidade de conteúdo crescente na leccionação.

Esta contextualização das aulas ofereceu uma relação positiva no envolvimento dos alunos na aprendizagem, uma vez que: os alunos foram informados sobre os objectivos e aspectos em que deveriam centrar a atenção; o professor pôde recapitular os aspectos pertinentes e, no balanço da aula, comunicou-se aos alunos a forma como estes estavam a cumprir os objectivos, centrado nos comportamentos, para que estivesse conscientes das evoluções ocorridas.

Decorrente da avaliação inicial, foi possível aferir os níveis em que os alunos se encontravam nas diferentes matérias, assim como, procurar antever os seus ritmos de aprendizagem. Com base nestas informações o *Plano Anual de Turma* foi sofrendo as suas devidas alterações, no qual estava explícito o trabalho a realizar na turma ao longo do ano.

Para valorizar esta análise, importa destacar que na maioria das matérias (na avaliação inicial), a turma revelou dificuldades relativamente aos níveis de desempenho previstos no *Programa Nacional de Educação Física* para o ano de escolaridade em causa. Desta constatação, independentemente da aptidão manifestada pelos alunos, compreendemos que a capacidade volitiva é o factor determinante nas aprendizagens.

Continuando a reflexão das aprendizagens desenvolvidas, mesmo sabendo que foi ao nível do *feedback* pedagógico que sentimos dificuldades de concretização pessoal, não por descuido, mas por necessidades primárias de gestão e observação, também é justo assumir uma aprendizagem consciente das várias dimensões ( direcção, afectividade, objectivo e forma).

Tendo plena consciência de que as práticas propostas marcam e distinguem a diferenciação pedagógica, onde a presença de exigência (acções motoras, critérios de êxito, etc.) devem ser diferenciadas e aplicadas na mesma tarefa, também é assumido por todos, que o *feedback* específico (com conteúdo) destaca os professores de excelência na intervenção pedagógica. No decurso das aulas leccionadas e observadas, percebemos que quando o professor garante a sua qualidade, quantidade e diversidade, verificando se o feedback teve o efeito pretendido (fecho de ciclo), ou seja, procura acompanhar a execução posterior do *feedback* inicial, este assume-se como um desafio de futuro na prática docente<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Quando promovemos o feedback, promovemos o critério, e desse modo, o aluno encontra metas de aprendizagem. Além disso, o feedback interrogativo permite ao aluno reflectir sobre o erro ou acerto.

Respeitando os pressupostos de “diferenciação” e de “inclusão” para promover o aluno, será importante ponderar a sua distribuição equitativa, pois nas aulas percebemos que a sua distribuição assume a tendência de privilegiar os grupos mais “fracos”. Por sua vez, nas conversas informais que os alunos estabelecem “*o professor preocupa-se e ajuda os fracos*” estabelece-se nas restantes aulas, um sentimento de aproveitamento de uns alunos para promover a progressão de outros (grupos heterogéneos).

No que se refere às variáveis “instrução”, “gestão”, “clima” e “decisões de ajustamento” importa referir que todas elas passaram, no nosso entender, por uma grande evolução. De facto, no primeiro período transmitimos alguma inquietação e nervosíssimo. No entanto também desenvolvemos competências nestas três variáveis, que por sua vez, estiveram directamente relacionadas com as aprendizagens dos alunos, e por isso gostaríamos de salientar que:

- a questão da instrução passou por um grande processo de transformação, dado que no início do ano lectivo as nossas intervenções pretendiam abordar todos os aspectos e não somente os mais importantes, o que promovia a dispersão dos alunos. Consciente desta situação, foi necessário antever as nossas intervenções e praticá-las de forma a ser cada vez mais efectivo e conciso;

- a questão da gestão, decorrente de um processo de adaptação e aprendizagem, variável esta que sofreu uma evolução positiva, facilitado também pela apropriação de rotinas de organização (tendo em conta como fomos desenvolvendo a leccionação) por parte dos alunos;

- a questão do clima/disciplina, produto de uma relação afectiva desde o primeiro dia, independentemente desta menção honrosa, houve claras melhorias nos comportamentos de alguns alunos, o que possibilitou, a utilização da estratégia proposta por Muska Moston - passar progressivamente de estilos de ensino mais directivos para estilos mais delegativos;

- a questão das decisões de ajustamento na Unidade Didáctica, resultado das reflexões de conjunto, permitiram melhorar a ligação aula a aula, procurando tirar partido da aula anterior na definição de objectivos da aula seguinte. Também foram tomadas decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula (nº de elementos por grupo, tempo em tarefa, etc.), mas não tiveram tanta importância como as U.D.

Verificamos efectivamente que a articulação das aulas melhorou significativamente graças aos objectivos das mesmas, à descrição de tarefas (sucinta e focada nos conteúdos), aos tempos para cada tarefa, às estratégias de organização e à diferenciação do ensino. Mais importante do que fazer cumprir na integra os tempos estipulados para cada tarefa, foi observar e ajustar a planificação às necessidades da turma, centrando a atenção nos alunos e não exclusivamente nos exercícios e tempos de execução, podendo reconhecer mais facilmente os progressos individuais e/ou os pormenores que contribuem para tornar mais eficiente a realização da actividade/exercício. Este processo de avaliação torna-se fundamental para analisar o *impacte* do plano de aula na motivação e interesse dos alunos, no sentido de o ajustar à medida do grupo-alvo.

Na continuidade, acresce que aprendemos a partir das dificuldades de funcionamento de algumas aulas, quando os “tempos” começam a andar “depressa demais”, o controlo emocional assume preponderância no ajustamento e subsequente gestão de tempo, que a prática transferível nas modalidades colectivas ainda carece de refinamento, ou seja, a assimilação de princípios comuns pode ter consequências ainda mais positivas nos alunos, e que as situações de aprendizagem da aula são a gestão da dinâmica da carga.

Por fim, da interpretação teórica do currículo, ao quadro de extensão de matérias, ao plano de aula, à gestão do tempo mais equilibrada, ao espectro dos estilos de ensino de Mosston, aos momentos de avaliação, foi de forma única, significativa e gratificante que absorvemos os ensinamentos da profissão docente.

Em último lugar, revejo e revelo que, pouco a pouco, a substância mais visível da nossa aprendizagem ficou, particularmente, substanciada nos relatórios de aula.

Com o professor orientador de escola, Luís Morgado, absorvemos conhecimentos que se tornaram combustível para o uso e labor da razão. Erguendo o optimismo do meu ser, paulatinamente o nevoeiro se foi dissipando e deu espaço ao aparecimento de uma visão onde a presença da cor foi predominante.

Deixando-nos seduzir pela configuração do “saber fazer”, conseguimos ir para além da epiderme e aparência das coisas, procuramos adquirir da reflexão uma desmedida (de bom tamanho) interpretação científica/académica.

Por isso dedicámos as próximas 3 páginas, a alguns excertos de relatórios de aula...

#### Ginástica de Solo - Aula nº3

Esta aula revelou-se de extrema importância neste processo de aprendizagem, uma vez que a necessária gestão emocional face à pressão do tempo, a flexibilidade e ajuste ao método de avaliação dos alunos (sem que com isso fosse este processo prejudicado) e a atenção aos objectos (relógio de pulso) trazidos pelos alunos para a realização da aula foi alvo de análise e reflexão por parte do professor estagiário. Além disso, tornou-se também evidente a necessidade de ter uma visão geral da turma, sempre que possível circulando de costas para a parede e não de costas para os alunos.

#### Futsal - Aula nº11

A parte fundamental da aula iniciou com a realização de um jogo condicionado com apoios, utilizando-se dois quadrados. Este jogo revelou-se importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a especificidade da turma evidencia a ausência de vivências na actividade física. Para tal, será adequado explicar o exercício e/ou jogo com os alunos no espaço e colocá-los a jogar enquanto os outros observam, pois a instrução efectuada fora do espaço não lhes permite entenderem o jogo. Para terminar, teria sido oportuno colocar mais um aluno em cada equipa a fazer de apoio, pois com uma turma numerosa e com um espaço reduzido deve-se ter sempre presente a relação espaço (metros) por aluno.

#### Natação (crawl e costas) - Aula nº 16

A identidade da matriz da turma do 12º F continua compatível com as actividades e jogos, baseados no conceito lúdico e não formal. Neste sentido foram (mais uma vez) colocadas diversas actividades no aquecimento, e ainda se privilegiou o tempo de retorno à calma através do aumento do tempo do jogo de Mini Pólo.

Esta “educação aquática” manteve-se acompanhada da “educação pela técnica”, pois esta dependência distancia-se, em parte, dos dois “T’s” vulgarmente utilizados na Natação, o de Técnica e o de Treino, sendo estes “T” grandes ou pequenos, dependendo da idade e da importância dada a cada contexto. Claro que este pensamento é insubstituível, mas é imprescindível somar o “P” de Prazer, para construir a motivação, a alegria e a base de coordenação e elaboração das aulas escolares.

### Badminton - Aula nº 20

Realizada a análise crítica, é importante contrabalançar a utilidade e eficácia da metodologia pedagógico-didáctica adoptada e também propor soluções.

A primeira apresenta-se pela análise do tempo de prática na tarefa, pois com as situações de aprendizagens propostas, a aula não teve a dinâmica que se pretende para o ano de ciclo (final), e como tal, a situação de jogo também não apresentou o tempo mais apropriado.

A segunda diz respeito à colocação de um jogo lúdico na parte final da aula, pois a sensação que fica, é que a aula ia encadeada e terminaria com o jogo condicionado, e de seguida ainda se solicita aos alunos uma nova situação de aprendizagem, ou seja, na modalidade em causa, deve-se ponderar tal prática.

Quanto à análise das acções técnico-tácticas alguns alunos ainda precisam de verificar a pega da raquete, o posicionamento dos braços (especialmente o armar) e o deslocamento no jogo, para voltar à posição base.

### Voleibol - Aula nº 29

Do primeiro jogo (3x3) realizado, desde logo se destaca que a turma demonstrou uma predisposição óptima para aprender, pois o envolvimento pessoal, a alegria, e o divertimento estiveram patentes no seu desenrolar. Agora, da observação e reflexão do mesmo, é importante referir que não se deve colocar os alunos a jogar o jogo só através da manchete, pois desse modo, estes realizam a acção em determinadas zonas de contacto prejudiciais ao gesto técnico. Uma boa estratégia seria apenas condicionar o jogo, para que quando a bola viesse do campo do opositor esta deveria ser recebida através da manchete, e deixar de seguida o jogo correr normalmente. A segunda dificuldade verificada foi que teria sido oportuno ter colocado a variante de facilidade, para que os alunos não tivessem que realizar os 3 toques, ou seja, no mínimo 2 e no máximo 3.

### Ginástica de Aparelhos - Aula nº 33

Esta aula revelou-se de extrema importância neste processo de aprendizagem, uma vez que apenas a passagem do corpo pela bola no banco sueco era possível de realizar para o salto de eixo o mesmo não se pode dizer para o salto entre mãos, as progressões propostas estiveram desarticuladas devido ao facto da passagem do bock para o plinto ser uma “grande passagem e que o plinto longitudinal promovia no salto de eixo a passagem incorrecta das pernas, que existiu em alguns casos ajudas que se encontraram fora da zona correcta de aplicação, e que também existiram alguns alunos com a colocação incorrecta das mãos nos aparelhos. Além disso, tornou-se também evidente a necessidade de aproximar mais o trampolim reuther do



plinto, e a colocação de um obstáculo para fomentar uma pré-chamada (mais cedo) não surtiu o efeito pretendido, ambos os factos relacionam-se com o nível de prestação da turma.

Ainda na parte fundamental da aula, teria sido adequado retirar os dois tapetes rolos dos dois corredores de plintos de espuma, e quando um aluno leva as pernas em baixo no salto longitudinal para o salto de eixo, este deve de ir para o plinto transversal para assim obrigar a subir a bacia e passar as pernas correctamente.

#### Basquetebol - Aula nº42

No âmbito da reflexão/avaliação pedagógica, apresenta-se a crítica construtivista do professor. Assim, verificou-se que: (1) os alunos que executam com mais correcção podiam ter estado em duas colunas para cada lado (direita e esquerda), para desse modo colocar mais alunos em prática; (2) na situação 3 quando não era permitido driblar a bola antes de lançar ao cesto, o aluno que executava o passe deveria direccioná-lo para mais próximo da tabela; (3) aos alunos com mais dificuldades, quando lhes foi pedido o lançamento em apoio, estes não utilizavam a força dos membros inferiores (efeito mola) e perante tal lacuna realizavam o lançamento em suspensão; (4) quando da explicação da condicionante defensiva poderia-se ter exemplificado o retorno à posição defensiva no garrafão; e (5) depois de ter colocado a condicionante da transição defesa-ataque adaptada numa segunda fase poderá ser apenas pedido para passar a linha dos 6,25 e continuar a jogar (mais dinâmico).

#### Natação (bruços e mariposa) - Aula nº47

Na parte final da aula, no retorno à calma, os alunos individualmente com dois esparguetes (pescoço e joelhos) na posição dorsal procuraram estar numa posição confortável para através da colocação de tensão e relaxamento dos vários grupos de músculos do corpo sentirem um estado fisiológico tranquilo e agradável.

Partindo-se duma perspectiva adaptada da técnica de relaxamento progressivo de Jacobson, provocou-se um término de aula extremamente descontraído, silencioso e motivador na turma, pois a piscina não tinha mais nenhuma aula em decurso.

#### Atletismo - Aula nº 58

Com as actividades propostas, verificou-se concordância entre os objectivos definidos, os conteúdos e os meios utilizados para os alcançar, pois a dinâmica da aula foi evidente numa hora complicada (elevada temperatura) e os alunos estiveram motivados e envolvidos na sua aprendizagem.

Analisando a duração de cada exercício, o grau de dificuldade dos exercícios, e a frequência do feedback, pensa-se que estiveram ajustados e adequados ao aluno.

### Orientação - Aula nº63

Reflectindo sobre as críticas construtivas, quando pensamos o que esteve associado à não concretização da prova por parte da maioria da turma, tendo ainda de acrescentar, a multiplicação do percurso por parte de alguns alunos, e o pedido de desculpa à professora Leonor Célia (Directora de Turma), pois a aula de Área de Projecto não se pode realizar normalmente, da acção reflectiva-activa, é necessário incluir que o ponto 6 foi o ponto crucial da prova, pois foi a partir daí que os alunos se “desnortearam” no percurso. Tendo em atenção, a sensação de sentir um enorme desconforto, quando alguns dos alunos já percorriam uma distância muito considerável, não se pode deixar de mencionar que quando se pratica uma prova de Orientação fora da escola, os cuidados são imensos. Neste capítulo, caso se tivesse colocado um aluno no ponto 6 a “obrigar” os grupos a subir (caminho correcto), seria de considerar que toda a turma teria finalizado a prova e sentido uma óptima sensação pessoal. Não se quer dizer, que esta não ocorresse, depois de todos estarmos juntos na sala de aula (12ºF), com a professora Leonor Célia, esta verificou-se pois, realizou-se um demorado e construtivo balanço de aula.

...naturalmente, muito mais ficou por proferir, pois foi na realização das aulas que a aprendizagem atingiu os valores mais elevados respeitantes à matéria de ensino. Paralelamente aos relatórios de observação de aula, também foi reconhecida uma réplica de cuidado e análise pedagógica.

### ***1.1.3 Avaliação***

Sabendo que a avaliação está presente nos três domínios da Educação Física, pois o professor está permanentemente a questionar e reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem, isto com maior ou menor grau de envolvimento, só através de uma avaliação contínua se torna possível acompanhar de forma regular o processo.

Esta acção de acompanhamento, articulada a uma perspectiva de personalização ou diferenciação do ensino, onde os grupos de prática diferenciados devem estar presentes, ainda carece da análise dos referenciais avaliativos, ou seja, da análise da norma e do critério, sendo que para estes dois *tipos de avaliação*, estão implicadas duas formas de analisar os resultados.

É verdade que se deve ter dos referenciais uma visão de complementaridade, contudo quando nos encontrámos (pela primeira vez) em terreno, mesmo sabendo que os alunos devem repetir as situações de aprendizagem das aulas na avaliação sumativa, para assim promover a redução dos factores de ansiedade, não se perspectivou, que esta fosse uma aula considerada “normal”, ou seja, com conteúdo e *feedback*.

Deste modo, o momento de avaliação sumativa, no âmbito da avaliação subjectiva e formal, não deve ser perspectivado “*como um momento de paragem do ensino mas colocá-la dentro do próprio processo*” (Matos e Braga, 1988). Nessa aula, o professor confirma aquilo que foi sobressaindo da avaliação formativa.

Na consecução de uma pedagogia da mestria, a avaliação formativa centrada no ensino individualizado e na forma como considera o “erro”, apresenta uma função reguladora no processo de ensino-aprendizagem, pois “*ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza*” (Cardinet, 1993).

Neste sentido, o alinhamento da avaliação ao currículo, verifica-se na prática pela substância do *feedback* pedagógico. Assumindo papel de destaque, o *feedback* significativo é um imperativo pedagógico de qualquer aula, e particularmente deve também estar presente na avaliação sumativa de qualquer modalidade.

Destas constatações é possível compreender o alcance das situações de avaliação que são preconizadas nas aulas, e que segundo Sarmento, Veiga, Rodrigues e Ferreira (1998, citados por Rosado, 2002), “*devem, sempre que possível, ser evitadas aulas só de avaliação. A avaliação deve, assim, de preferência, surgir integrada no processo de ensino-aprendizagem e deve ser mais promovida e mais valorizada a avaliação de cariz informal, porque é durante os episódios de ensino que se encontra a fonte mais importante de informações sobre aquilo que os alunos são capazes de fazer*”.

Situando-se pela sua responsabilidade, o professor como o principal mediador da aula, quando na última aula de avaliação sumativa (Atletismo), observada pela professora orientadora de faculdade, Elsa Silva, imbuída de um espírito crítico-construtivo, a professora fez referência a uma nova concepção de avaliação, esta permitiu aprender que, à excepção das aulas das modalidades colectivas (jogo reduzido e formal), as restantes modalidades estiveram enfraquecidas de teoria, e que privado

dessa possibilidade (só falámos daquilo que conhecemos) a forma de agir não se coaduna com os propósitos da avaliação pedagógica.

De todas as avaliações realizadas, a avaliação diagnóstica realizada no início de cada Unidade Didáctica, permitiu detectar carências, classificar segundo níveis de prestação motora, e definir a extensão e sequência dos conteúdos (traçar um rumo). É, desde já, no contexto específico da Educação Física, um momento crucial do processo, uma vez que o professor “tira a primeira radiografia” aos alunos. Através do cultivo de climas positivos de aprendizagem, de forma a transmitir confiança aos alunos, é da aula de avaliação inicial que o professor vai estender a matéria no tempo.

Note-se que fomentar climas positivos de aprendizagem depende, antes de tudo, da capacidade do professor de se relacionar com os alunos, em adaptar o seu comportamento e motivação individual (especificidade da turma), não comprometendo os objectivos delineados. É imprescindível que o professor transmita aos alunos que para progredirem é necessário esforço, independentemente dos resultados obtidos. No âmbito dos jogos desportivos colectivos, mais sentido faz o acima mencionado, pois regularmente os alunos avaliam a prestação dos colegas.

Se à empatia se declara um papel principal, também é verdade que quando os alunos não aprendem, dificilmente se encontram motivados.

Voltando ao tema da avaliação inicial, este foi sentido como o momento de partida em cada modalidade, pois a avaliação dos níveis de proficiência dos alunos nas diferentes matérias, quando tentamos interpretar a informação recolhida, nas primeiras matérias de ensino, tivemos dificuldades em conceber uma planificação que respeita-se os princípios pedagógico-didácticos. Consideramos que a maturidade desenvolvida permitiu verificar uma melhoria significativa na tomada de decisão das restantes matérias, o que por sua vez, traduziu-se na distinção e valorização de diferenciação de tarefas entre alunos.

Uma terceira aprendizagem diz respeito à *bateria de testes de Aptidão Física* (Fitnessgram), aplicados nas escolas. É do conhecimento do professor, que nos testes a instrução deve abranger a explicação dos objectivos e das instruções de aplicação do teste. Importa também alertar que os alunos devem saber o que o professor espera deles, isto é, devem ser informados acerca dos mínimos do teste.

Esta óptica deve comportar uma análise cuidada dos alunos, pois não será pretensão ter um aluno a entrar na zona saudável e parar imediatamente a prova de esforço. O objectivo é reforçar a importância de participar com *alegria e prazer* na sua realização, ou seja, motivar os alunos no decorrer do teste de patamares de esforço progressivo. O fundamental é ter a persistência e empenho na realização das tarefas e nas diversas funções desempenhadas ao longo da vida *“uma força menor aplicada persistentemente é igual a uma força maior”* (Leibniz).

Neste sentido, é mencionado um “vazio” na aplicação da bateria dos testes, pois nas aulas leccionadas, não tínhamos a noção da importância que estes valores (mínimos) assumem aquando da aplicação do protocolo de condição física na escola. Ainda é possível associar a frequência cardíaca e pensar como implicar o aluno na elevação progressiva de percursos.

Em suma, será vantajoso utilizar a avaliação da progressão, no sentido de comparar as diferentes prestações do aluno, privilegiando o próprio, uma vez que *“valoriza a sua qualidade em função da melhoria, das ambições ou perdas que esse aluno manifestou ao longo de um período a que se refere a avaliação”* (Pacheco, 1994, citando Zabalza, 1987).

Como síntese, nos momentos de avaliação de cada matéria, adquirimos uma maior capacidade de execução e interpretação dos resultados dos alunos.

Elaborando reflexões sobre a mudança, desse trabalho emerge uma visão positiva da realidade, com a convicção de que permanecem valores, que o futuro se constrói a partir da realidade de cada dia, sempre em constante mudança.

## ***1.2 Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos***

Tendo como referência o desenvolvimento multilateral e harmonioso de todos os alunos, num quadro de uma Educação Física “inclusiva” e “ecclética”, o conjunto de processos formativos foram concretizados através do conceito de partilha.

Sabendo que não existem alunos iguais, que a aprendizagem dos alunos não se constrói apenas por um caminho, sofrendo influência do paradigma construtivista, o processo inicia-se a partir das necessidades e dos interesses do aluno, ao longo do ano

lectivo, incidindo sobre todos os alunos da turma, assumimos uma posição equitativa, equilibrada, afável, e empenhada na optimização das capacidades dos alunos.

Esta comunhão de pontos de vista assume-se, desde logo, como um sólido compromisso do professor para com o aluno. Respeitar a história pessoal e ser sensível à especificidade e dinâmica de cada um, permite ir ao encontro de um planeamento abrangente e pedagogicamente correcto.

Segundo o caminho percorrido, a crítica construtiva ou positiva presente nas várias reflexões, permitiu ao professor adaptar as situações de aprendizagens que, de acordo com os *Programas Nacionais de Educação Física* e níveis de proficiência dos alunos, atenderam às particularidades da turma.

Assim sendo, atendendo às aptidões e necessidades educacionais dos alunos, resultante da avaliação inicial, o professor orientou e unificou a prática docente em objectivos realistas e alcançáveis. Esta premissa, pretendeu criar sucesso, ajudar e ensinar o aluno. De facto, à medida que os alunos sentiram por parte do professor empatia, compreensão, e encorajamento, foi perceptível uma disposição favorável à aprendizagem.

Começamos então pelos mais marcantes.

Em primeiro lugar, criou-se um ambiente de prática adequada (ambiente de ensino que foi ao encontro das necessidades, interesses e características dos alunos).

Em segundo lugar, em conformidade com as suas capacidades, enquadrou-se o aluno na tarefa (diferenciação, adequação e flexibilidade).

Em terceiro lugar, reduziu-se e relativizou-se as fontes de ansiedade (importância da avaliação formativa *versus* avaliação sumativa).

Em quarto lugar, abrimos linhas de comunicação (desenvolvimento da confiança de quem aprende em quem ensina), e por fim, tentamos ser imparciais e evitar a tendência de incentivar os mais aptos.

A sequência das estratégias não deixará de reflectir múltiplas e diversas experiências de tomada de decisão. De facto, um “reportório” mais apurado e extenso, permitiria uma maior selecção de respostas perante as situações, mas para se ensinar com competência é necessário conhecer com profundidade a matéria de ensino. Uma dificuldade que se liga ao compromisso foi a preocupação com os conteúdos, e respectiva ligação entre si, ou seja, a sequência metodológica congruente. Quando nos

dirigimos a profissionais especializados nas diferentes modalidades abordadas, assumimos um compromisso connosco e com os alunos.

Reiteradamente voltámos as atenções para a promoção do critério, onde é a qualidade da informação que faz a diferença no *feedback* pedagógico. O cuidado de elogiar a aprendizagem, em que a referência é o critério (relação a si próprio), onde nas prestações de tarefas concretas as informações substantivas apareceram associadas ao elogio.

Outro aspecto marcante foi gerir as motivações, ligadas a aspectos afectivos e pedagógicos. A sensibilidade pedagógica, a criatividade, a capacidade relacional, dos aspectos humanos foi, no início do ano lectivo, mais vincada do que os aspectos técnicos. Pouco a pouco, os comentários do professor reforçaram o empenho demonstrado, tendo sido combinados com uma boa colocação de voz e uma imagem corporal expressiva e afectiva. Estes foram decisivos para manter os alunos empenhados na tarefa.

É no reforço do sentimento de capacidade e auto-estima na prática de actividades físicas, que podemos melhorar quando as oportunidades surgem, em determinados alunos com “acentuadas” dificuldades de prestação motora.

Outra direcção bem simpática foi ir ao encontro do aluno nas diversas modalidades, pois além de termos recorrido às progressões pedagógicas de exigência crescente, também associamos a vertente técnica ao objectivo tático (resolução dos problemas do jogo) na promoção de tarefas abertas (teoria dos constrangimentos).

Também testemunhamos que com os meios gráficos auxiliares junto dos alunos, estes aumentaram significativamente a capacidade de autonomia e responsabilidade na tarefa. A documentação de apoio permite aumentar o índice de empenhamento motor na aula, da qual a clareza da informação é decisiva.

O percurso dos alunos resulta, entre outros factores, da influência dos processos, dos resultados da aprendizagem e da capacidade de pessoas altamente expressivas comunicarem com emoção e sentimento o desporto.

A título de exemplo:

- na Ginástica - alunas realizaram pela primeira vez alguns dos elementos gímnicos;
- no Futsal - a abordagem a novas experiencias em contexto de jogo;

- na Natação - alunas que depois de iniciada a modalidade nadaram extra aula;
- no Badminton - o volante demorava a cair;
- na corrida - alunas que começaram a praticar actividade física informal (corrida) ao fim de semana;
- a “cintilante” participação no Corta-Mato, tendo lugar de destaca na capa do jornal da escola, etc.

No que se refere à viabilização de uma prática pedagógica passível de gerar desenvolvimento nos alunos, acreditamos ter conseguido promover alguns dos seus conhecimentos. Esta situação foi possível através de uma diferenciação do ensino, pois nem todos tinham os mesmos níveis de desempenho nem os mesmos ritmos de aprendizagem.

Desta forma garantiu-se uma Educação Física inclusiva, onde os resultados obtidos no final de cada *Unidade Didáctica* auferem comprometimento com o aluno.

### ***1.3 Inovação nas Práticas Pedagógicas***

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem pode ser mais efectiva a partir da metodologia aplicada e da avaliação das estratégias de ensino, é interessante aludir à dualidade que nos vimos confrontados. Por um lado, a preocupação com o “controlo” da turma, o domínio dos conteúdos e a clareza da informação apresentaram-se como prioridades primárias, mas por outro, nunca deixamos de ambicionar a leccionação dos conteúdos.

Com o intuito de dar forma ao papel motivacional do aluno na aula, foram implementadas situações de aprendizagem, que no desenvolvimento da criatividade, permitiram proporcionar experiências capazes de “inovar” e motivar. Quando se utiliza o aquecimento específico, sempre diferente e cuidado, o trabalho de propriocepção na Ginástica, as balizas móveis” no Futsal, a técnica de relaxamento progressivo de “Jacobson” no retorno à calma, etc., com certeza que algo de novo foi produzido.

A somar a estas evidências, alude o facto de no 3º período, o professor orientador, Luís Morgado, enviar um plano de aula de Atletismo para os estimados colegas do Núcleo de Estágio. Este aspecto resulta de dedicação, atenção e estudo.



Neste sentido, sentimo-nos confortáveis e aproveitamos a oportunidade para aprofundar a diferenciação do ensino. Nesta lógica, por dever de função, a exigência na intervenção do professor foi multiplicada e assumida como uma prioridade de descoberta sustentada no referencial criterial.

Refira-se ainda que a geração “*hi-tech*” possibilita, cada vez mais, uma grande oportunidade no uso dos meios tecnológicos em sala de aula. Foi utilizado o meio auxiliar tecnológico numa das aulas (visionamento de vídeo). A sua utilização foi autorizada, o que permitiu ao professor avaliar a qualidade da sua prestação, e analisar a resposta do aluno às situações. Considerámos que este tipo de registo deve ser mais utilizado nas aulas de Educação Física, uma vez que as situações são novamente observadas.

Por fim, sabendo que nunca é tarde, apresentámos criatividade e inovação associada à qualidade. O instrumento/ferramenta de trabalho que vamos apresentar de seguida espera atingir tal finalidade, nos anos vindouros.

### ***1.3.1 Instrumento de Avaliação - Modelo de Avaliação***

A literatura aponta para a importância de conhecer o grupo alvo *como “tarefa indispensável para a obtenção de resultados positivos – entender bem as suas limitações e dificuldades, mas sobretudo conhecer as suas motivações e expectativas”* (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009, p. 81).

Neste sentido, em termos pedagógicos torna-se importante conhecer os motivos que atraem os/as jovens para a prática desportiva (Raposo, Figueiredo & Granja, 1996; Veigas, Catalão, Ferreira & Boto, 2009), a fim de *“melhor se compreender o comportamento desportivo dos indivíduos e para que mais correcta e eficazmente eles possam ser orientados, acompanhados ou geridos, não é posta em dúvida a necessidade de conhecer as razões pelas quais seleccionam determinadas actividades, nelas persistem e se lhes entregam com uma dada intensidade* (Serpa, 1991).

Tendo em conta esta perspectiva e à luz da investigação, poderá ser relevante para o corpo docente da disciplina de Educação Física, no início de cada ano lectivo, administrar o *Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas* (QMAD), adaptado por Serpa e Frias (1990) para a língua portuguesa do PMQ - *Participation*

*Motivation Questionnaire* (Gill, Gross & Huddleston, 1983) para conhecer e determinar as principais motivações para a prática desportiva.

Na posse destes conhecimentos será possível estabelecer linhas de acção pedagógica, assim como, planear e implementar políticas de desenvolvimento desportivo concebidas de acordo com as motivações dos/das cidadãos/as.

Por outro lado, a avaliação realizada no final de cada modalidade desportiva, no sentido de avaliar o nível de satisfação dos participantes poderá ser outra estratégia de avaliação que possibilite ao docente planear as suas actividades em torno do feedback dos alunos.

Nesta perspectiva, o Modelo de Avaliação de Donald Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), apresenta-se como o mais indicado na medida em que, a avaliação da formação<sup>6</sup> é entendida como um processo que permite medir a qualidade e os efeitos de uma acção (de formação) a partir da análise de quatro critérios ou quatro níveis, nomeadamente o nível 1 (Satisfação), o nível 2 (aprendizagem), nível 3 (comportamentos) e nível 4 (resultados).

Atendendo ao objectivo de conhecer o nível de satisfação dos alunos (*nível da reacção dos formandos*), mas também conhecer as suas motivações e desejos, assim como, aspectos que permitam melhorar a formação (aulas de educação física) de acordo com as informações fornecidas pelos participantes, considera-se o 1º Nível de Avaliação do Modelo de Donald Kirkpatrick adequado para a avaliação destes indicadores.

Neste sentido, apresenta-se um possível modelo de *questionário de satisfação dos alunos*, a administrar no final de cada modalidade (Anexo 1).

---

<sup>6</sup> A avaliação da formação pode ser definida como “a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia de um processo de formação” e pode englobar diversos tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação contínua, a avaliação sumativa ou final, a avaliação prognóstica, a avaliação de impacto, a avaliação normativa e a avaliação criterial (Associação Empresarial de Portugal, 2002, p.3).

## ***2. Dificuldades e Necessidades de Formação***

### ***2.1 Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução***

A este propósito, considerando o modelo de organização sustentado pelo Grupo de Educação Física, o modelo de planificação por ciclos de actividades ou por blocos, em função do “roulement”, inicialmente em consequência da inexperiência e da impossibilidade de utilizar uma etapa de avaliação inicial alargada, reflectiu-se em dúvidas de articulação da matéria com o respectivo conteúdo.

Nesta linha de pensamento, a falta dos indicadores de acção dos alunos (dificuldades, interesses, e aptidões), assim como, do tempo necessário para garantir a prossecução dos objectivos, levou-nos a recorrer à ajuda do professor orientador de escola, Luís Morgado, e ainda encontrar na regulamentação interna da escola as ferramentas de trabalho que alicerçaram a periodização das matérias de ensino, no desenho curricular por período.

No plano funcional, dissociar o conhecimento especializado dos conteúdos, das modalidades, seria um erro grosseiro no desenvolvimento de uma actividade física eclética e pedagogicamente orientada.

Perante tal evidência, assumimos uma estratégia de formação contínua em meio especializado, a formação/informação partilhada por colegas e amigos de profissão foi crucial para colmatar as limitações da minha formação académica. Da observação de treinos, do diálogo estabelecido, à interpretação dos manuais, foi feita a distinção dos exercícios/situações de aprendizagem que melhor se adaptavam aos alunos (plano de aula) foi facilitada.

Uma das situações que também mereceu resolução prendeu-se com a falta de concentração, o menosprezo pela correcção da execução e pela falta de repetição empenhada dos exercícios, aspectos que se foram alterando do ponto de vista comportamental.

Tendo-se o cuidado de formular expectativas realistas e alcançáveis, progressivamente verificamos melhorias nos índices de “assiduidade” e “pontualidade” na turma, o que reflecte do papel cooperativo entre todos.

Face às particularidades da turma foram aplicados os estilos de ensino (Mosston) por Comando, por Tarefa, Recíproco, Inclusivo, e por Descoberta Guiada. Esta constatação resulta da preocupação com a prelecção inicial, como forma de ajustar a

apresentação da informação aos grupos de nível, onde a quantidade e o momento traduziram um efeito positivo, nos intervalos de tempo que anteriormente consumiam.

Ao nível da comunicação, a adopção de terminologia correcta, consubstanciou a memória dos alunos, para estabelecer a preparação, a identificação e concretização da aula. A explicação verbal atendeu aos seguintes pressupostos: reduzido número de pormenor, relacioná-la com exercícios anteriores, objectivar um estado mental positivo.

Salienta-se agora a dificuldade de utilizar em determinadas matérias, os alunos como agentes de ensino.

Tendo como objectivo pedagógico esclarecer e justificar a execução das técnicas e das acções tácticas que os alunos não conseguiram solucionar de forma eficaz, coube ao professor, em determinadas aulas, demonstrar pormenores ou detalhes que constituíam a “chave da resolução dos problemas”.

Também merece destaque, a observação pedagógica. Numa das temáticas fundamentais da “Pedagogia do Desporto”, a observação qualitativa entendida enquanto observação de diagnóstico, com o objectivo de detectar os erros técnicos de execução dos alunos, é uma das “ferramentas” indispensáveis para que o professor atinja um ensino eficiente das tarefas motoras.

Da realidade, das limitações aferidas à observação, proporcionalmente o *feedback* pedagógico também apresentou inicialmente padrões esporádicos de utilização.

Sendo nós intervenientes torna-se importante não esquecer, a predisposição psicológica para a realização de esforços físicos intensos exigidos pelos objectivos que se propõe alcançar, pois na prática do Atletismo colocou-se o “problema “de ser leccionada nas horas de maior calor. No entanto, merece ressalva a visão e a atitude que a turma teve em relação à disciplina de Educação Física.

Por fim, visto estarmos em permanente formação e termos realizado reflexões sistemáticas, quer das aulas leccionadas, quer das 49 aulas observadas (a tempo inteiro), dos professores estagiários e do grupo de Educação Física, sabemos que teria sido muito vantajoso, observar as aulas do professor orientador de escola.

Em suma, o professor deve dominar os conteúdos relevantes (componentes críticas), assim como, os aspectos menos correctos (erros comuns). Assim, a capacidade

de observar, diagnosticar e prescrever (através do *feedback*) é fundamental no ensino da actividade física.

## ***2.2 Dificuldades a Resolver no Futuro ou Formação Contínua***

### ***2.2.1 Dificuldades de Avaliação***

Existindo um leve variável de estratégias avaliativas associadas à Educação Física, respeitando as orientações psicomotoras, personalistas e orientadas para a saúde, assumindo desde logo, uma posição eclética, torna-se evidente que o grau de exigência do professor na matéria de avaliação tem implicações directas no resultado final. Para atenuar esta dificuldade de interpretação, antecipadamente, no 1º período solicitou-se na secretaria da escola as notas do 1º, 2º, e 3º período do 10º e 11º ano do 12º F.

Actualmente uma das principais preocupações é a avaliação no âmbito específico da Educação Física. Criar uma imagem “global” do desempenho do aluno, aquando duma classificação final, é objectivamente utilizar informação de carácter quantitativo e qualitativo. Acresce, que a associação aos problemas técnicos e éticos dos instrumentos de avaliação, permite salientar que na sua construção, as questões associadas a diferenciação dos sistemas avaliativos, também devem estar presentes.

Fomos alertados na última aula de Atletismo, para as ambiguidades decorrentes dos métodos avaliativos que os professores de Educação Física se vêm confrontados, quando duma análise capaz e rigorosa, ficou-se com a sensação que dentro dos grupos de nível (diferentes objectivos, diferentes conteúdos), as estratégias de avaliação diferenciada são uma oportunidade de conhecimento, pois segundo Rosado (2002) “*a individualização ou diferenciação do ensino deverá caminhar a par com a diferenciação e individualização dos processos avaliativos e esse é um desafio maior para a Educação Física*”.

### ***2.2.2 Necessidades de Formação em Educação e Promoção da Saúde***

Na adolescência, a imagem corporal parece ser um fenómeno que difere de raparigas para rapazes: elas estão mais preocupadas com o facto de serem “gordas”, eles

estão mais preocupados com o desenvolvimento dos seus “músculos”. A maneira como os *media* representam os corpos femininos, a moda, as tradições culturais e as atitudes de colegas são factores que influenciam as jovens numa busca estereotipada do corpo ideal de mulher (Gomes, Silva & Queirós, 2000).

Continua a ser às raparigas e mulheres que a sociedade mais exige um controlo sobre a aparência do corpo e, também por isso, continuam a ser elas a apresentarem um percentual mais elevado de distúrbios alimentares (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009).

A participação desportiva parece ser um dos melhores meios para melhorar a imagem corporal: as raparigas e mulheres que participam em actividades físicas e desportivas têm uma imagem mais positiva do seu corpo do que aquelas que não praticam. *“É importante ajudar raparigas e mulheres a ultrapassarem estereótipos que associam determinadas práticas desportivas a uma perda de feminilidade, para que possam usufruir de uma diversidade de experiências que enriquecerão a sua imagem corporal e a sua auto-estima”* (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009, p. 95).

É nesta perspectiva que se revela de extrema importância a formação contínua em matéria de Educação Sexual, no sentido de potenciar, na disciplina de Educação Física, a abordagem de conceitos que promovam uma melhor aceitação do corpo sexuado; que reforcem a saúde sexual e reprodutiva dos/das jovens, no que diz respeito à higiene e saúde; que desenvolvam relações inter-pessoais positivas, com base no aumento das competências relacionais; que identifiquem e expressem sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos do outro; que desenvolvam uma consciência crítica e tomem decisões responsáveis no que respeita à sexualidade; assim como, reforcem a compreensão de aspectos centrados na participação mais equitativa nas actividades desportivas em contexto escolar, numa perspectiva de igualdade de género e prática de cidadania activa.

Tendo em conta que a Educação para Saúde, enquanto estratégia de promoção da saúde, é afirmada quer no panorama internacional (WHO, 2007; Barnekow, *et al.*, 2006), quer no nacional como indispensável em meio escolar (GTES, 2007), e atendendo ao facto de incidir em quatro áreas prioritárias de intervenção em promoção e educação para a saúde, nomeadamente, sexualidade e IST's (VIH/SIDA), alimentação e

exercício físico, consumo de substâncias psicoactivas e violência em meio escolar (Despacho n.º 15 987/2006), extensíveis a todos os níveis de ensino (GTES, 2007; Despacho n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010), torna-se prioritário obter formação contínua nestas matérias, para as quais a Educação Física pode contribuir como disciplina curricular facilitadora do estabelecimento de um estilo de vida mais saudável.

Tendo em linha de conta que a educação e a saúde são considerados “*pilares fundamentais do bem-estar individual e comunitário imprescindível ao desenvolvimento*” (Antunes, 2008, p. 48), contribuindo a educação para o processo de ensino-aprendizagem de determinadas competências que facilitam a aquisição, escolha e manutenção de práticas saudáveis (Alcázar, 2003), revela-se central a aquisição de conhecimentos relacionados com estratégias de intervenção/abordagem positivas no que respeita à saúde, que favoreçam o aumento da motivação dos/das jovens para escolhas mais saudáveis no que respeita à sua saúde.

É neste sentido que a escola surge como um contexto privilegiado de Educação para a Saúde, uma vez que garante a acessibilidade e continuidade das acções de saúde e permite a implementação da Educação para a Saúde numa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças e jovens, proporcionando a aquisição de conhecimentos, conceitos e valores importantes para a vida (Antunes, 2008).

Por estas razões, a educação Física, enquanto disciplina, e a prática desportiva são fundamentais para a afirmação e realização pessoal de cada um(a), assumindo uma importância extrema na sociedade, quer pelo impacto que têm no desenvolvimento das capacidades interpessoais, quer pelo bem-estar físico e mental que proporcionam (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009).

Torna-se importante também referir que compete a todos os docentes e, em especial, aos directores de turma (Portaria n.º 196-A/2010) o dever de elaborar e implementar o projecto de educação sexual de turma, de modo a cumprir com um direito que pertence aos jovens, estabelecido por lei desde 1984 (Lei nº 3/84, citado em Frade, Marques, *et al*, 1999), o que vem reforçar uma vez mais a necessidade de formação nesta área.

### ***3. Ética Profissional***

Na intervenção de um profissional o aspecto elementar é a sua deontologia profissional. Este factor omnipresente implícito, não legislável, e portanto difícil de explicar, afigura-se como uma exigência de qualidade, e mais do que uma exigência imposta, deve ser um requisito interior de quem se identifica com a sua profissão.

#### ***3.1 Capacidade de Responsabilidade e Iniciativa***

O cumprimento dos objectivos rege toda a actuação do docente, mais concretamente o desenvolvimento da capacidade de planear, de diminuir a incerteza e de adequar as práticas aos objectivos que se pretendem atingir.

O ano de estágio centralizava-se na aquisição de competências de leccionação. Torna-se importante referir que encaramos a formação do ser humano como algo de contínuo e sempre inacabado.

Importa a este nível relatar que temos consciência da existência de “falhas” no âmbito da leccionação. A detecção dessas falhas e a sua eventual superação não resultou apenas de um processo de reflexão por nós realizado no final de cada aula, mas também, pelo facto de as aulas por nós leccionadas, terem sido observadas pelos orientadores e restantes estagiários, que despertaram a nossa atenção para as questões passíveis de melhorar. Consideramos ter sido receptivos com o intuito de crescimento e desenvolvimento

Alegre, apaixonado, disciplinado, e sonhador são conceitos que fazem parte do nosso “saber ser” e “saber estar”. No desenvolvimento da função, consideramos ter cumprido com todas as tarefas a que nos permitimos envolver.

Julgamos ter revelado ser capazes de preservar e valorizar princípios presentes nas relações pessoais, que resultem da autenticidade

Para finalizar, no âmbito da Unidade Curricular Projecto e Parcerias Educativas, o forte sentido de solidariedade institucional, assumiu preponderância na superação das metas propostas.

Da conjuntura, a facilidade de adaptação, a capacidade de iniciativa, liderança e responsabilidade foram retribuídas por todos aqueles com quem convivemos.



### ***3.2 Importância do Trabalho Individual e de Grupo***

Em relação à cooperação entre estagiários e professores de educação física, esta actividade afigurou-se em nosso entender, como um factor passível de estreitar os laços entre os elementos envolvidos no processo. Esta opinião decorre da disponibilidade e interesse manifestado pelos professores, que evidenciaram uma forte ajuda e intervenção na actividade docente.

O trabalho desenvolvido partiu de uma base de abertura e comunicação, tendo sido possível uma fluente troca de conhecimentos, que enriqueceram o nosso repertório de estratégias de actuação e que permitiram uma leccionação cada vez mais adequada da nossa parte.

O Grupo de Educação Física englobou profissionais bastante dinâmicos e participativos em todas as actividades, tendo-se reflectido através de uma forte adesão dos mesmos na actividade do “Corta Mato Interno”.

Fazendo uma rápida ligação às actividades desenvolvidas pelo Grupo de Educação Física, destacamos o Campeonato Escolar Compal Air, onde a participação e a dinâmica da prática do Basquetebol foi um momento de excelência de observação e interpretação pedagógica na formação contínua de professores e alunos.

Aproveitando a referência do trabalho desenvolvido por este grupo, na promoção da saúde e da condição física, uma das boas práticas passíveis de aplicação a outras escolas consiste na aplicação da bateria de testes do programa “Fitnessgram”.

Esta bateria, avalia três componentes da aptidão física (aptidão aeróbia, composição corporal, e aptidão muscular), que estão directamente relacionadas com a saúde. Segundo Rosado (2002), *“numa perspectiva de desenvolvimento da condição física no âmbito da promoção de estilos de vida saudáveis e de desenvolvimento de factores de condição física associados à saúde, o Fitnessgram é uma bateria aconselhável uma vez que define zonas saudáveis e não saudáveis para os diversos aspectos da condição física considerados”*.

Face à reorganização curricular e às orientações fundamentais associadas ao *“pensar global e agir local”*, criar uma base de dados em cada escola, passível de consulta por cada professor permitiria avaliar a condição física dos alunos e implementar projectos a médio e a longo prazo.

De acordo com Rosado (2002), “os dados relativos à avaliação da condição física dos jovens não se devem perder no fim de cada ano, situação que permitirá acompanhar a evolução das características dos alunos e dando a ideia da condição física da população escolar”. Caso se verifiquem discrepâncias significativas, deverá o professor ter o cuidado de pedir colaboração ao aluno na atribuição de significado de interpretação.

O Protocolo de Avaliação Inicial e o Protocolo de Avaliação Sumativa criado pelo Núcleo de Estágio, sendo um instrumento participativo foi ao encontro da perspectiva de Rosado (2002), quando esta afirma que “a diversidade de instrumentos numa avaliação referida ao critério e à progressão do aluno, aconselha, como forma de garantir aspectos como a transversalidade e a redução da subjectividade, o trabalho de equipa de professores na definição de instrumentos de avaliação”.

As ações “Corta-Mato Interno” e “Dia do Surf” no âmbito da Unidade Curricular Projectos e Parcerias Educativas, adquiriram valor de registo, incentivo e promoção do bem-estar da comunidade escolar.

Por fim, é feita a devida menção à Unidade Curricular Organização e Gestão Escolar desenvolvida no 3º semestre, em virtude do balanço realizado junto dos responsáveis das instalações, do Grupo de Professores de Educação Física e da Direcção CEF.

## **4. Questões Dilemáticas**

### **4.1 Blocos vs Etapas**

Dos dois modelos de planificação mais utilizados no Ensino da Educação Física, o modelo de planificação por blocos (ciclos de actividades) e o modelo de planificação por etapas, qual deles responde de forma mais eficaz aos propósitos do Centro de Estudos de Fátima?

O Modelo de Planificação por Blocos, caracteriza-se pelo tratamento sequencial e concentrado de vários temas numa estrutura de programação por blocos. Esta programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, normalmente em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros.

O Modelo de Planificação por Etapas, caracteriza-se por se basear num período de avaliação inicial sobre as matérias, na definição de objectivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando aulas politemáticas.

O modelo por blocos, adoptado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física parece limitativo no âmbito de uma avaliação de tipo formativo, no entanto parece ser o que melhor se ajusta à formação académica dos professores do Grupo de Educação Física.

Até que ponto, não se poderia associar o que de melhor tem cada um dos modelos?

#### ***4.2 Referenciais Avaliativos: a Norma e o Critério***

No processo de avaliação, existe a necessidade de utilizar a avaliação normativa e a avaliação criterial dentro do mesmo sistema de avaliação. Sabendo que existe a intenção de valorizar a prestação progressiva do aluno, será que a preocupação deontológica é assumida e praticada por todos? Qual a importância atribuída a cada uma?

Do ponto de vista pedagógico a avaliação criterial é inevitável, pois permite associar uma aprendizagem para o aluno e para o professor.

Perante tais indefinições, em cada escola poderia ser interessante começar-se por definir com mais rigor os instrumentos de avaliação utilizados pelo Grupo/Departamento de Educação Física.

#### ***4.3 Domínios da Avaliação: Psicomotor, Sócio-Afectivo e Cognitivo***

De acordo com Piéron (1984, citado por Matos & Braga, 1988), devem ser os professores a construir os seus próprios instrumentos, adaptados às condições de ensino, numa perspectiva colectiva, ou seja, se possível através do Grupo de educação Física.

Segundo os mesmos autores, os domínios considerados para avaliar os alunos nesta disciplina são normalmente três: domínio psicomotor (competências técnico-tácticas e capacidades físicas); domínio sócio-afectivo (atitudes, valores e comportamentos sócias); e o domínio cognitivo (conhecimentos).

Também sabendo que a importância que cada autor atribui aos domínios difere, mas que no geral as matérias do domínio psicomotor são mais valorizadas do que as do domínio sócio-afectivo e cognitivo, até quando teremos esta indefinição de valores? Não é possível assumir uma uniformização dos valores atribuídos a cada um dos domínios? Será que para respeitar a adequabilidade e flexibilização nas escolas, é necessário deixar esta tarefa ao Grupo de Educação Física?

## ***5. Conclusões Referentes à Formação Inicial***

### ***5.1 Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar***

A forma de entender e praticar o desporto reflecte o desejo de uma maior participação desportiva que produza bem-estar pessoal e prazer proporcionado pelo convívio social, desvalorizando a obtenção de rendimentos padronizados.

Mais do que a busca das técnicas de execução para o alcance do resultado e de uma classificação, interessa que a técnica esteja associada ao prazer de estar junto dos colegas e de vencer obstáculos.

Por força da participação e, também, pela responsabilidade que assumimos no acompanhamento do Cargo de Director de Instalações Desportivas na Escola, e nas actividades “Corta-Mato Interno” e “Dia do Surf”, na extensão das actividades curriculares da escola, através dos projectos implementados, que para além de oferecerem primazia ao aluno, ainda chamaram a si os intervenientes (Grupo de Educação Física, etc.) do processo educativo e desportivo, obrigando assim, à partilha de competências.

Significa isto que de forma harmoniosa e organizativa, pelo seu clima de convívio e de festa, a escola com o Núcleo de Estágio atraiu os jovens para opções de prática desportiva, regulares e prolongadas.

A título de balanço, tentando-nos colocar-me num patamar de rigorosa neutralidade, pela conjuntura do trabalho desenvolvido entre todos os intervenientes foi evidente uma gratificação, que naturalmente permite dizer que a escola esteve “mais viva e colorida”.

## ***5.2 Prática Pedagógica Supervisionada***

Relativamente à formação do professor-estagiário, revê-mos um elevado potencial de aprendizagem na prática pedagógica supervisionada (aulas assistidas).

Consequentemente, sendo a observação uma competência imprescindível nas aulas, quando bem aplicada potencia a prestação do professor e dos alunos. No entanto, carece da relação íntima entre a identificação dos problemas e a emissão de um feedback. É por essa mesmíssima circunstância, que os diálogos estabelecidos foram admiravelmente lúcidos em todas as matérias de ensino.

Consideramos que o estágio ganhou significado no quadro de formação pedagógica quando tecidas as críticas construtivistas, e quando se reconhece a aprendizagem como um meio ao serviço dos fins educativos.

Também admitimos que foi um privilégio ter professores experientes a supervisionar as aulas, sendo que a autocrítica e a comunicação foram centrais para a orientação. Nasce assim, em consequência deste diálogo avaliativo, a vontade de assumir que as “lições” são para ser vistas e revistas.

Relativamente à supervisão pedagógica, o professor orientador de escola, Luís Morgado, tendo observado todas as aulas por mim leccionadas, e a professora orientadora de faculdade, Elsa Silva, apresentaram excelentes competências nas modalidades leccionadas. Constatamos que seria benéfico aumentar o número de observações efectuadas pela docente da Faculdade, no sentido de amplificar o leque de ideias, opiniões e sugestões para assim melhorar a prática docente.

Em suma, confirmou-se que os melhores professores apresentam aspectos em comum, uma grande paixão pela profissão que exercem, e um profundo esforço e empenhamento no sentido da dignificação, valorização e afirmação da profissão.

## ***5.3 Experiência Pessoal e Profissional***

O Estágio revestiu-se de um importante agente formador pedagógico, cívico e emocional na medida em que promoveu o desenvolvimento de várias experiências enriquecedoras tanto para o trajecto pessoal como profissional.

A experiência em contexto real de ensino permite ao professor-estagiário usufruir de uma experiência prática como forma de preparação ao exercício profissional

docente. Esta preparação, segundo Rodrigues (2001) requer duas dimensões: uma responsável pela formação científica sólida, exigente e rigorosa, na especificidade de ensino e na área das Ciências da Educação (componente teórica); outra responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho (componente prática).

Gradualmente, as reflexões foram deixando de ser simples relatos para passarem a ser documentos em que a analogia entre as aulas e experiências anteriores estavam presentes, assim como, perspectivas de intervenção futuras.

Importa também salientar a riqueza proporcionada pelo ano de estágio pelo *impacte* na formação pessoal ao nível do ensino das modalidades desportivas (didáctica), organização, planeamento e avaliação das aulas e transmissão de *feedback* positivo aos alunos.

Foi especialmente estimulante a possibilidade de trabalhar “quase” que de raiz as matérias de ensino com os alunos, uma vez que os seus conhecimentos eram bastante ténues, tendo assim experienciado a possibilidade de tratar as matérias numa primeira fase de abordagem. Foi sem dúvida enriquecedora a possibilidade de estabelecer um paralelismo entre alunos de diferentes níveis de prestação motora. Importa a este nível salientar que na turma não sentimos dificuldade de empregar uma linguagem mais simplificada, pois os alunos revelaram capacidades de apreensão de conceitos mais aprimorados.

A título de sistematização, importa reforçar a ideia de que apesar dos inúmeros conhecimentos apreendidos durante o ano de estágio, consideramos que a nossa formação não cessa com o *terminus* deste período, antevendo uma futura e incessante integração de aprendizagens ao longo do exercício da profissão.

## ***A TÍTULO DE CONCLUSÃO***

A escola e o desporto são tidos como factores de socialização de adolescentes. As vivências desportivas na escola influenciam as formas de participação futura de mulheres e homens nesse tipo de actividades, daí a enorme importância de incluir, nesta área, as questões da igualdade no acesso e prática desportiva.

Sabe-se que é bastante positivo o *impacte* da actividade física regular na saúde e a importância, desde cedo, da prática de actividades físicas e desportivas para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis. No entanto, a maioria dos estudos sobre a participação desportiva de adolescentes revela-nos que as raparigas são fisicamente menos activas que os rapazes e que esta diferença aumenta durante a adolescência. Dados da investigação também sugerem “*que rapazes e raparigas têm expectativas diferentes em relação às actividades desportivas, sendo elas a referir experiências menos positivas, e até negativas, nas actividades desportivas na escola*” (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009, pág. 13).

Neste sentido, consideramos ser uma tarefa indispensável para a obtenção de resultados positivos o conhecimento do grupo alvo, nas suas limitações e dificuldades, mas sobretudo no conhecimento das suas motivações e expectativas, razão que motivou a referência ao *Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas* e ao *Questionário de Satisfação dos Alunos*, com base no 1º Nível de Avaliação do Modelo de Donald Kirkpatrick, com o intuito de no fim de cada actividade “*passar algum tempo com o grupo, para trocar impressões acerca da forma como decorreu a actividade e o que dela retiraram*” (Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2009, pág. 24)

Outra questão preponderante neste relatório e na prática docente consistiu na perspectiva de uma abordagem participativa implicar considerarmos as/os jovens como participantes activas/os e trabalhar com o grupo em vez de trabalhar para o grupo.

No decorrer das actividades desportivas devemos ter sempre presente a relevância das interacções de reforço e de motivação e, também, a importância de todas as informações com vista a melhorar desempenhos e resultados.

Neste sentido, é necessário estar consciente das implicações das nossas acções e estar sensível para atender e compreender sentimentos não explícitos dos/das jovens. Deve-se interagir intencionalmente e de forma inclusiva, evitar comentários sobre o aspecto corporal, reconhecer o esforço e reforçar o número de interacções positivas.

## Referências Bibliográficas

Alcázar, A.I. & colaboradores. (2003). Educación para la Salud. In J. M. Quiles, & colaboradores, *Manual de Psicología de la Salud con niños, adolescentes y familia*. Madrid: Ediciones Pirâmide.

Antunes, M. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina.

Asquith, A. (1989). *Teaching Games for Understanding*. In A. Williams (Ed.), *Issues in physical education for the primary years*: London: The Falmer Press.

Associação Empresarial de Portugal (2002). *Avaliação da Formação na Empresa*. PRONACI.Consultado em 5 de Junho de 2011, através de [http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2005-03-08\\_15-16-18\\_avaliao%C3%A7%C3%A3o%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2005-03-08_15-16-18_avaliao%C3%A7%C3%A3o%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Associação Portuguesa Mulheres e Desporto. (2009). *Desporto na Escola – Educando para a Igualdade*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – edição e comunicação, Lda.

Barnekow, V., & Buijs, G., & Clift, S., & Jensen, B., & Paulus, P., & Rivett, D., & Young, I. (2006). *Health-promoting schools: a resource for developing indicators*. European Network of Health Promoting Schools.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Bunker, D. & Thorp, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*. Bulletin of Physical Education.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carmen, L. (1990). *El Proyecto Curricular de Centro*. In T. Mauri, et al. *El Currículo en el Centro Educativo*. Barcelona: Horsori.



Constantino, A. Supervisão. *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 2002. Vol. XVII, Nº1.

Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.

Gomes, P. & Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária*. Vol II. Iniciação Desportiva. Porto: Edições da Faculdade de ciências do Desporto e Educação Física.

Gomes, P., & Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto. Consultado em 9 de Junho de 2011, através de [http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/apmd\\_2000\\_livro\\_equidade\\_na\\_educacao.pdf](http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/apmd_2000_livro_equidade_na_educacao.pdf)

GTES. (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa, consultado em 7 de Junho de 2011, através de [www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio\\_Preliminar\\_ES\\_07\\_09\\_2007.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf).

Gomes, P., & Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto. Consultado em 9 de Junho de 2011, através de [http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/apmd\\_2000\\_livro\\_equidade\\_na\\_educacao.pdf](http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/apmd_2000_livro_equidade_na_educacao.pdf)

GTES. (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa, consultado em 7 de Junho de 2011, através de [www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio\\_Preliminar\\_ES\\_07\\_09\\_2007.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf).

Gill, D., & Gross, J., & Huddleston, S. (1983). *Participation Motivation in Youth Sports*. *International Journal of Sport Psychology*, Vol XIV, pp 1-14.

Houssaye, J. (1994). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. In La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ASF éditeur.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra, Edições Livraria Almedina.

Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs - The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Matos, Z. & Braga, A. (1988). *A Avaliação em Educação Física*. Revista Horizonte, Vol. V, Nº28, Nov.-Dez.

Meirieu, P. (1998). *Aprender... Sim, Mas Como?*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação, (2002). *Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico e Secundário*. Lisboa.

Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto Editora, Porto.

Portugal, Ministério da Educação/Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2006). Despacho N.º 15 987/2006 - 27 de Setembro. Consultado em 23 de Junho de 2009, através de [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/saude/Documents/Despacho\\_27092006.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/saude/Documents/Despacho_27092006.pdf).

Portugal, Ministério da Educação (2009). Lei n.º 60/2009. D.R. Nº 151 - 1.ª série de 6 de Agosto de 2009. Consultado em 8 de Junho de 2011, através de [www.apf.pt/cms/files/conteudos/file/Not%C3%ADcias%20e%20destaques/Agosto%202009/Lei\\_educacao\\_sexual.pdf](http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/file/Not%C3%ADcias%20e%20destaques/Agosto%202009/Lei_educacao_sexual.pdf).

Portugal, Ministério da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010. D.R. Nº 69 – 1.ª série de 9 de Abril de 2010. Consultado em 8 de Junho de 2011, através de [http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A\\_2010.pdf](http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A_2010.pdf).

Raposo, J., & V., Figueiredo, A., & Granja, P. (1996). *Factores de Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, J. & Leal, I. (2004) *A Psicologia da Saúde num Mundo em mudança*. Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Fundações Calouste Gulbenkian. Lisboa: ISPA Edições.

Rodrigues, A. (2001). *A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Serpa, S. (1991). *Motivação para a Prática Desportiva*. In Sobral, F; Marques, A. Coordenação. FACDEX - Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Direcção Geral dos Desportos. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Serpa, S., & Frias, J. (1990). *Estudo da relação professor/aluno em Ginástica de Representação e Manutenção*. Trabalho não publicado, realizado no âmbito da Monografia de Licenciatura. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2010). Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres – 2010/2011 do Mestrado em Ensino da Educação Física das Ensinos Básico e Secundário. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

Vasconcelos, C. (2000). *A reflexão: Um elemento estruturador da formação de Professores*; Disponível em [http://www.ipv.pt/millennium/17\\_ect9.htm](http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm).

Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). *Motivação para a prática e não prática no Desporto Escolar*. Revista Psicologia. Consultado em 5 de Junho de 2011, através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0495.pdf>.

World Health Organisation. Schools for Health, Education and Development: A Call for Action (2007) Geneva: WHO.

## **Anexos**

### **Anexo 1 – Questionário de Avaliação da Satisfação**

## Questionário de Avaliação da Satisfação - “A tua opinião conta!”

Para responderes a esta grelha de avaliação assinala com **uma cruz (X)** o teu **grau de satisfação**, sendo “Nada satisfatório” o aspecto que consideras mais negativo e “Muito satisfatório” o aspecto que consideras mais positivo.

### PARTE I – MODALIDADE(S) DESPORTIVA(S)

#### 1. Satisfação em realizar a modalidade desportiva na(s) aula(s)

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

### PARTE II – ESTRUTURA DA AULA

#### 1. Estrutura e organização geral da aula

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 2. Estrutura tripartida da aula – parte inicial<sup>7</sup>

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 3. Estrutura tripartida da aula – parte fundamental<sup>8</sup>

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 4. Estrutura tripartida da aula – parte final<sup>9</sup>

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

### PARTE III – PRESTAÇÃO DO DOCENTE

#### 1. Prestação geral do(a) professor(a)

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 2. Orientação técnica fornecida para a realização dos exercícios

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 3. Feedback dado pelo(a) professor(a) aos(às) alunos(as)

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

### PARTE IV – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS)

#### 1. Cooperação/participação do grupo

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

#### 2. Participação individual

1. Nada satisfatório ☐ 2. Pouco satisfatório ☐ 3. Satisfatório ☐ 4. Muito satisfatório ☐

<sup>7</sup> Enquadramento da aula e exercícios de aquecimento.

<sup>8</sup> Actividades propostas no decorrer da aula.

<sup>9</sup> Revisão dos conteúdos essenciais e exercícios de retorno à calma.

**1. O que mais gostaste** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. O que menos gostaste** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Sugestões/ Comentários** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!